د. بليغ حمدي إسماعيل



استراتيجيات تدريس اللغة العربية

أطر نظرية وتطبيقات عملية

مكتبة لسان العرب
www.lisanarb.com

استراتيجيات

تدريس اللغة العربية

أطر نظرية وتطبيقات عملية

بسم الـلـه الرحمن الرحيم



استراتيجيات
تدريس اللغة العربية
أطر نظرية وتطبيقات عملية

تأليف

د. بليغ حمدي إسماعيل

رئيس قسم اللغة العربية

صندوق تطوير التعليم

رئاسة مجلس الوزراء- مصر

الطبعة الأولى

1432هـ 2011م

دار المناهج للنشر والتوزيع

عمان، شارع الملك حسين، بناية الشركة المتحدة للتأمين

هاتف 4650624 فاكس 0096264650664

ص.ب 215308 عمان 11122 الأردن

Dar Al- Manahej

Publishers & Distributor

Amman- King Hussein St.

Tel 4650624 fax +9626 4650664

P.O. Box: 215308 Amman 11122 Jordan

www.daralmanahej.com

info @ daralmanahej.com

manahej9@hotmail.com

الإخراج والإشراف الفني وتصميم الغلاف: محمد أيوب

المملكة الأردنية الهاشمية
رقم الإيداع لدى دائرة المكتبات والوثائق الوطنية 2010/3/815
371.33
القادر، بليغ حمدي عبد
استراتيجيات تدريس اللغة العربية/ بليغ حمدي عبد القادر
عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع 2010
ر. أ: 2010/3/815
الواصفات: المقررات الدراسية/ اللغة العربية/ المناهج

فهرس الكتاب

الفصل الأول

مدخل إلى تعليم اللغة العربية

الفصل الثاني

منطلقات منهج اللغة العربية

الفصل الثالث

الكفاءة اللغوية

الفصل الرابع

تدريس القراءة

الفصل الخامس

تدريس القواعد اللغوية

الفصل السادس

تدريس التعبير والإملاء

الفصل السابع

تدريس الأدب العربي

الفصل الثامن

تدريس البلاغة

الفصل التاسع

استراتيجيات تدريس اللغة العربية

الفصل العاشر

تطوير تدريس اللغة العربية باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

الفصل الحادي عشر

الوسائط التعليمية في تدريس اللغة العربية

الفصل الثاني عشر

تقويم التحصيل اللغوي

المقدمة

إن الحمد لله نحمده ، ونستعينه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا ، من يهده الله فلا مضل له ، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له ، وأشهد أن محمداً (صلى الله عليه وسلم) عبده ورسوله.

هذه فصول أعدت من أجل المساهمة في تطوير تعليم اللغة العربية بالمرحلتين الجامعيةو الثانوية، موجهة في المقام الأول إلى القائمين على تدريس وتعليم اللغة العربية ومهاراتها ، وكذلك يمكن أن يفيد منها طلاب شعب اللغة العربية بكليات التربية والآداب ومعاهد إعداد المعلمين ، بما يتضمنه الكتاب من توجيهات وإرشادات تهدف إلى تنمية المهارات اللغوية لديهم. وكذلك الاستعانة باستراتيجيات التدريس أثناء قيامهم بالتدريب في التربية الميدانية.

وكانت فصول هذا الكتاب نتيجة عدة تساؤلات من واقع خبرة المؤلف بالتدريس في المرحلتين الجامعية ، والثانوية ، حاول المؤلف أن يبحث عن إجابات وافية وشافية لها.

ومن هذه التساؤلات التي فرضت نفسها ما يلي: هل واقع تعليم اللغة العربية بالمرحلة الجامعية، لاسيما في معاهد ومؤسسات إعداد معلم اللغة العربية يرقى إلى منزلتها؟ ،وإلى الدور الذي ينبغي أن تحققه والوظائف التي ينبغي أن تقوم بها،ويمكنها من أن تكون أداة فاعلة في مساعدة المناهج الدراسية على مواجهة التحديات المطروحة؟ أم أن هذا الواقع هو التحدي الأكبر والحقيقي للمناهج الدراسية؟

فمن حيث المنهج نجد أنه يندر أن يوجد ضمن أنشطة كتب اللغة العربية بالمرحلة الجامعية ما ينمي تعليم مهارات واستراتيجيات التفكير، كالتخطيط والمتابعة والتحكم والمراقبة والتقييم، واهتمام أسئلة المناقشة بموضوعات القراءة والقصة والأدب بمستويات التذكر وتعرف الحقائق والمعلومات واقتصارها على كلمات مثل: هل،ولماذا،ووضح،وبين،هذا بالإضافة إلى أنه لا يوجد للكفاءة اللغوية أي منهج واضح ومحدد ، قائم على أسس علمية وتربوية متفق عليها .

ومن حيث طرائق التدريس نجد أن هناك قصوراً شديداً في تدريس عمليات التفكير ضمن برامج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الجامعية ، هذا بالإضافة إلى عدم وجود خطة دراسية متكافئة لتعليم مهارات التفكير ضمن المنهج الدراسي، أو استخدام طرائق من شأنها تنمية مهارات الفهم القرائي مع أهميتها .

كما أن المعلم في تدريس اللغة العربية لا يلتفت إلى تعليم وتنمية مهارات التفكير المختلفة ، الذي يشبع رغبات طلاب المرحلة الثانوية بالتحديد ، بالإضافة إلى عدم التفاته إلى تعليم وتنمية مهارات الكفاءة اللغوية لديهم، ولجوء بعض المعلمين إلى قراءة بعض فقرات محتوى الكتاب المدرسي لتفسير بعض الكلمات الصعبة أو التأكيد على بعض الآراء التي يشعر المتعلم بغموضها، أو عدم قدرته على فهم محتواها،إذ يميل بعض المعلمين إلى سرد الموضوعات أو كتابة ملخصات مبتسرة حولها.

ومن ثم فإن الصورة الحالية لتدريس اللغة العربية بالمرحلة الجامعية والمرحلة الثانوية تحتاج إلى إعادة النظر من حيث تحديد أهدافه ، والاهتمام بتنمية التفكير والإبداع ،ومعرفة طرائق تدريسه، الأمر الذي نتج عنه ما نراه اليوم من ضعف ملحوظ ،وتدن واضح في مستوى الطلاب في ممارسة عمليات التفكير، والكفاءة اللغوية،بالإضافة إلى معاناتهم في الفهم القرائي للنصوص.

ولم تعد قضية ضعف الطلاب في ممارسة عمليات التفكير ، أو في الفهم القرائي، والكتابة الإبداعية وتدني مستوى تدريسها من القضايا المستترة، وهذا ما أكدته الدراسات والبحوث السابقة، ليست في ميدان اللغة العربية فحسب، بل في ميدان تعليم اللغات بصفة عامة .

بالإضافة إلى ضعف الطلاب ـ الذي يكاد أن يكون عاماً ـ في اكتسابهم واستخدامهم للقواعد اللغوية، وأصبح النحو العربي يمثل عبئاً كبيراً عليهم ، دون محاولة جادة للتصدي لهذه المشكلة .

وقد تبين للمؤلف ضعف المهارات اللغوية لدى طلاب شعب اللغة العربية بكليات التربية، وكذلك طلاب المرحلة الثانوية عن طريق الملاحظة الذاتية في أثناء تدريسه لطلاب شعب اللغة العربية بكلية التربية بجامعة المنيا، وكذلك طلاب كليتي اللغة العربية والعلوم الاجتماعية والإدارية، والشريعة وأصول الدين بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، والتدريس لطلاب المرحلة الثانوية.

وينبغي التنويه إلى أن هذا الكتاب كان اقتراحاً من أستاذي الـذي تشرفـت بـالتعلم على يديه الكريمتين ،الأستاذ الدكتور العالم مصطفى إسماعيل موسى (رحمه اللـه)،وكيـل كلية التربية للدراسات العليا والبحوث بالمنيا؛ الأستاذ والمعلم والمربي الـذي لم يبخـل عـلى تلميذه بنصيحة أو توجيه أو رعاية أو إحاطة أبوية. واللـه أدعو أن يكون هذا في ميـزان حسناته ، وأن أكون تلميذا وفياً لأستاذه.

د . بليغ حمدي إسماعيل

المنيا ـ أرض سلطان

2010 م

1

الفصل الأول مدخل إلى تعليم اللغة العربية

اللغة

اللغة ككرة، أصلها لغو، من باب دعا وسعى ورضى، ووزنها فعة، حذفت لامها، وعوض عنها هاء التأنيث، وتجمع على لغى، ولغات، ولغون، وهي الصوت مطلقاً، واللهج (الولوع) بالشئ والخطأ والسقط (ما لا يعتد به) والنطق والهذيان، والباطل، ولم ترد لفظة لغة في القرآن الكريم، وإنما ورد مكانها اللسان، بينما وردت لفظة (اللغو) في غير معنى اللغة.

أما بالنسبة إلى مفهوم اللغة اصطلاحاً فإن إيجاد تعريف ملائم للغة أمر في غاية من الصعوبة، وقد أمضى علماء اللغة والفلاسفة القرون العديدة في محاولة إيجاد تعريف ملائم للمصطلح، والتعريف ما هو في حقيقة الأمر إلا نظرية مركزة، والنظرية ببساطة ما هي إلا تعريف موسع.

وقد اهتم القدماء والمحدثون من اللغويين بتقديم تعريف للغة يوضح معناها، ويبين المقصود بها، وقد نال التعريف الذي قال به (ابن جني) شهرة واسعة لدى المحدثين من اللغويين العرب، واهتم الكثيرون بشرحه وبيان مقصده، ويرى (ابن جني) اللغة على أنها "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم".

و هذا التعريف دقيق في جوهره مع عناصر تعريف اللغة عند الباحثين المعاصرين، فهو يؤكد على جانب الطبيعة الصوتية للرموز اللغوية ، ويبين أيضاً أن وظيفتها الاجتماعية هي التعبير ونقل الأفكار في إطار البيئة اللغوية.

وقد تعددت تعريفات اللغة بتعدد المذاهب والاتجاهات المختلفة التي تنظر إلى اللغة سواء باعتبارها أداة يتبادل أفراد المجتمع الواحد بواسطتها الأفكار، والمعارف، أو باعتبارها وسيط يسهل عملية الاتصال بين أفراد المجتمع، وفي ضوء هذين الاتجاهين تعددت التعريفات واختلفت فيما بينها.

ويرى ميللر Miller اللغة على أنها "استعمال رموز صوتية مقطعية يعبر بمقتضاها عن الفكر"، ويعرفها جون كارول John Carroll بأنها "النظام المتشكل من الأصوات اللفظية الاتفاقية وتتابعات هذه الأصوات التي تستخدم أو يمكن أن تستخدم في الاتصال المتبادل بين جماعة من الناس، والتي يمكن أن تصف بشكل عام الأشياء والأحداث والعمليات في البيئة الإنسانية". (محمود السيد،1988) .

بينما يرى موريس MORRIS اللغة بأنها "مجموعة من علامات ذات دلالة جمعية مشتركة ممكنة النطق بين أفراد المجتمع المتكلم بها كافة"، وهي ذات ثبات نسبي في كل

موقف تظهر فيه، ويكون لها نظام محـدد تتـآلف بموجبـه حسـب أصـول معينـة وذلـك لتركيب علامات أكثر تعقيداً.

وتعـرف دائـرة المعـارف الأمريكيـة اللغـة بأنهـا " نظـام مـن العلامـات الصـوتية الاصطلاحية" ، ويعرفها سابير بأنهـا " وسـيلة تفـاهم خاصـة بالإنسـان تمكنـه مـن تبـادل الأفكـار والعواطـف والرغبـات بواسـطة رمـوز صـوتية اصـطلاحية عـلى وجـه التغليـب والتعميم يصدرها أعضاء النطق إرادياً" .

كما يعرفها فينوجيـارو (1964) Finocchiaro بأنهـا " نظـام عشـوائي مـن الرمـوز الصوتية ، يمكن هـذا النظـام النـاس في ثقافـة واحـدة ،أو مـن تعلـم هـذه الثقافـة، مـن الاتصال والعلاقة مع بعضهم البعض" . أما باي (1966)Pei فـيرى أن اللغـة " نظـام مـن الاتصال الصوتي يتم مـن خـلال أعضـاء النطـق والسـمع، يوجـد هـذا النظـام بـين أفـراد المجتمع، ويستعملون رموزاً صـوتية، والعلاقـة بـين مسـمياتها ومـدلولاتها علاقـة اتفاقيـة متعارف عليها" .

أما معجم راندوم هاوس Random House Dictionary(1966) فيعـرف اللغـة بأنها " أي مجموعة أو نظام من الرموز اللغويـة التـي تسـتعمل بطريقـة متشـابهة عنـد مجموعة من الناس" ، أمـا واردوف(1972)Wardhaugh فيعـرف اللغـة بأنهـا نظـام مـن الرموز الصوتية التي تستعمل للاتصال الإنسـاني، وهـذا النظـام يتصـف بـأن العلاقـة بـين الرمز الصوتي ومدلوله علاقة اتفاقية.

وتعرف الموسوعة الفرنسية اللغة بأنها " علامات مركبة تولد في الشعور إحساسات متباينة، إما مستثارة أو مباشرة، أو مخمنة عن طريـق الارتبـاط". ويعـرف مـاكس مـوللر اللغة بأنها " تستعمل رموزاً صوتية مقطعية، يعبر بمقتضاها عن الفكر" .

وعرّف علماء النفس اللغة ، فرأوا أنها مجموعة إشارات تصلح للتعبير عن حـالات الشعور ، أي عن حالات الإنسان الفكرية و العاطفيـة و الإراديـة ، أو أنهـا الوسـيلة التـي يمكن بواسطتها تحليل أية صورةٍ أو فكرةٍ ذهنيةٍ إلى أجزائهـا أو خصائصـها ، و التـي بهـا يمكن تركيب هذه الصورة مرّة أخرى بأذهاننا و أذهان غيرنا ، و ذلـك بتـأليف كلـماتٍ و وضعها في ترتيبٍ خاصٍ .

و يرى الدكتور أنيس فريحة أن اللغة أكـثر مـن مجموعـة أصـواتٍ و أكـثر مـن أن تكون أداةً للفكر أو تعبيراً عن عاطفةٍ ، إذ هي جزءٌ من كيـان الإنسـان الروحـي ، و أنهـا عمليةٌ فيزيائيةٌ بسيكولوجية على غايةٍ من التعقيد . .

وهناك تعريفات عديدة أخرى ، تتفق حيناً و تختلف حيناً آخر . و لعلّ مصدر التباين في هذه التعريفات ناشئٌ عن منطلقات أصحابها الفكرية . فمن تعريف وصفيٍ خارجيٍ ، إلى تعريف نفسيٍ داخليٍ ، إلى آخر يمثل نظرة فلسفيةً معينةً لواقع الإنسان ووجوده و نشأته .

علماً أن الناظر إلى واقع اللغة الإنسانية – وصفاً و تقريراً – يجد أنها أصوات و ألفاظ و تركيب منسقة في نظامٍ خاصٍ بها ، لها دلالاتٌ و مضامين معينة ، يعبّر بها كل قومٍ عن حاجاتهم الجسدية و حالاتهم النفسية و نشاطاتهم الفكرية .

خلاصة وتعقيب:

لاشك أنه في ضوء التعريفات السابقة للغة أنها مجموعة إشارات تصلح للتعبير عن حالات الشعور المختلفة، أي عن حالات الإنسان الفكرية والعاطفية والإرادية،وهي الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أية صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصه المميزة، والتي يمكن بها تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا، وأذهان غيرنا من أفراد المجتمع الواحد، وذلك بوضعها في ترتيب وتنظيم خاص.

كما أن اللغة قدرة ذهنية تتكون من مجموع من المعرف اللغوية، بما فيها المعاني و المفردات والأصوات والقواعد التي تنظمها جميعاً. كما أنها نظام من الرموز الصوتية يتألف من أصوات تنجم عن جهاز النطق البشري، وإنساني فهو نتاج للجهد الجماعي البشري، ونظامي لأنه يخضع لقواعد تقرر تركيبه.

وعندما نحاول التوفيق بين المواضعات المختلفة للغة نستطيع أن نخرج بمجموعة من السمات الخاصة التي تصف اللغة وهي :

1ـ اللغة لها طبيعة منظمة وتوليدية.

2ـ اللغة مجموعة من الرموز العشوائية.

3ـ هذه الرموز صوتية ولكنها قد تكون مرئية.

4ـ الرموز تستعمل للاتصال بين الجماعات.

5ـ اللغة توجد في مجتمع وثقافة.

6ـ الأفراد يكتسبون اللغة بنفس الطريقة تقريباً، أي أن اللغة والتعليم اللغوي لهما جميعاً صفات عامة متماثلة.

7ـ اللغة أداة للفكر، وتعبير عن العاطفة.

8ـ اللغة جزء من كيان الإنسان الروحي.
9ـ اللغة عملية فيزيائية اجتماعية على غاية من التعقيد.

النظريات المفسرة للغة :

تناول علماء اللغة ، وعلماء النفس قضية اكتساب اللغة ، في محاولة ـ قد تكون جادة ـ لتفسير كيفية اكتساب الفرد (الطفل) اللغة. وقد اختلفت الآراء بشأن تلك القضية أو الظاهرة، بحسب فلسفتهم وإطارهم المرجعي. لم تعد اهتمامات علم اللغة الحديث مقتصرة على الجوانب النظرية والتحليلية في دراسة اللغة فقط، بل أضيفت إليها اهتمامات، ومهام جديدة – بخاصة بعد ظهور علم اللغة التطبيقي- تهدف إلى خدمة المجتمع، ومن هذه المهام: الاهتمام بدراسة عيوب النطق ومشكلات التخاطب والكلام، وعلاجها إن أمكن، ومنها أيضاً الاهتمام بدراسة نمو الطفل اللغوي، ومنها أيضاً الاهتمام بدراسة ظاهرة اكتساب اللغة، بالإضافة إلى دراسة مهارات الاتصال اللغوي، وغير ذلك من الموضوعات التي لها علاقة وثيقة باللغة والمجتمع.

وفيما يلي نورد بشكل موجز أبرز النظريات التي تناولت قضية اكتساب اللغة عند الإنسان والتي أشارت إليها بعض الأدبيات اللغوية والتربوية :

أ ـ نظرية المحاكاة :

يرى أصحاب هذه النظرية أن الطفل يكتسب اللغة من خلال محاكاة الطفل لما ينطقه أبواه والمحيطون به. فالطفل يكتسب اللغة بمحاكاة من يتعايش معهم ويصل إليه كلامهم ، إذ يتعلم الطفل أكبر عدد ممكن من الكلمات والجمل التي تزداد بنضج الجهاز الصوتي ، وسماع كلام الآخرين من خلال التواصل اللغوي.

واللغة التي يتعلمها الطفل وفق هذه النظرية هي لغة والديه، ويقع على عاتقهم العبء الأكبر في تعلم اللغة ، ويرى راتب عاشور(2003) أن الوقت المناسب لاكتساب الأطفال اللغة بهذه الوسيلة هو الربع الأخير من السنة الأولى، وتستمر لديهم حتى أوائل السنة الرابعة.

ولقد تعرضت هذه النظرية إلى النقد والمعارضة، فهي لم تعلل لنا أسباب محاكاة الطفل لأبويه، كما أنها لم تلمح أو تشير إلى الميكانيزمات النفسية والبيولوجية التي تعمل على اكتساب اللغة من خلال هذه المحاكاة . ورغم بساطة هذه النظرية والنقد الموجه لها إلا أن بعضهم يعتبر المحاكاة أهم عامل في تعلم اللغة عند الطفل.

ب ـ النظرية السلوكية :

أثـرت المدرسـة السـلوكية في علـم الـنفس عـلى الدراسـات اللغويـة حتـى الخمسينيات من القرن الماضي، حيث نظر سكينر إلى اللغة على أنها عادة مكتسـبة مثلها في ذلك مثل العادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان أثناء نموه من الطفولة إلى الرجولة.

فاللغـة في رأيهـم تتـألف مـن ردود أفعـال أو اسـتجابات خارجيـة يصـبح الشـكل المقبول اجتماعياً للسلوك عن طريق التعزيز أو الثواب الذي يقدمه المجتمع سواء اقتصر ذلك المجتمع على الوالدين في بادئ الأمر أو امتد إلى أبعد من ذلك .

وافترض سكينر أن اللغة نمـط مـن أشـكال السـلوك العامـة، ويـرى أن مـن شـأن المثيرات اللفظية والبيولوجية توليد الاسـتجابات اللفظيـة التـي يتعلمهـا الطفـل بواسـطة التعزيز، ويؤكد على أن تعزيز السـلوك اللفظـي يـتم بواسـطة الآخـرين. وتلقـي الطفـل للتعزيزات الإيجابية مرتبط بتأديته للاستجابة اللفظية الصـحيحة. أمـا عمليـة الاكتسـاب فتعزز هنا بالقدر الذي تتكرر فيه الاستجابة اللفظية، فالطفـل عنـدما يـتلفظ بكلمـة مـا يستجيب الكبار له، ويوفرون له ما يطلبه فيتم تدعيم الاستجابة، وتتكـرر هـذه العمليـة كلما لفظ الطفل كلمة يطلب بواسطتها شيئاً من الكبـار، وكلـما دعـم الكبـار كلامـه مـن خلال توفير الشئ له يتم تدعيم هذه الاستجابات.

ج ـ نظرية التطابق :

تقوم هذه النظرية على عدة مبادئ من أهمها ما يلي:

-التطابق بين اكتساب لغة الأم و تعلم اللغة الثانية.

-لا تأثير للغة الأم في اكتساب اللغة الثانية و تعلمها.

ولهذه النظرية عدة عيوب من أهمها ما يلي:

-تجاهل كثير من الظروف المحيطة في التعلـيم مثـل التطـور المعـرفي و الظـروف الاجتماعيـة و التعليميـة إلى آخـره مـن الظـروف التـي تـؤثر في الـتعلم و الاكتسـاب. وتنبع أهمية هـذه النظريـة مـن خـلال تركيزهـا عـلى إمكانيـة النظـر في الاسـتراتيجيات والآليات المتشابهة و المستخدمة في تعلم اللغة الأم و اللغة الأجنبية.

د -نظرية التباين

يمكن أن تنتسب هذه النظرية إلى (روبرت لادو) صاحب كتاب اللسانيات عبر الثقافات الذي نشر في أوائل الخمسينات.

وتقوم هذه النظرية على النقاط التالية:

1 ـ إن تعلم اللغات الأجنبية يتأثر كثيرا في بنية اللغة الأم (أصواتها , وصرفها , و نحوها , وثقافتها)

2 ـ النقل الايجابي و النقل السلبي:

-النقل الايجابي:

ويعني أن متعلم اللغة الأجنبية يسهل عليه تعلم الأنماط اللغوية التي تشبه أنماط لغته الأم.

-النقل السلبي:

ويعني أن متعلم اللغة الأجنبية يصعب عليه تعلم الأنماط المختلفة عن أنماط لغته الأم فلذلك أن وجوه الاختلاف هذه ستمثل صعوبات له على المدرسة البنيوية.

3 ـ أهمية المقابلة بين اللغتين للتنبؤ بالصعوبات ثم وضع منهاج تعليمي في ضوء ذلك التنبؤ.

أما عيوب هذه النظرية فتتمثل في ما يلي :

-الاقتصاد على جعل التداخل بين اللغتين سببا رئيسا وحيدا لأخطاء المتعلم و تجاهل تأثير التداخل في النظام اللغوي المتعلم.

-إن هذه النظرية تعجز عن التنبؤ بالأخطاء من خلال ظاهرة ما يسمى بالتحاشي أو التجنب المقصود. (نايف خرما، 1988) .

هـ ـ نظرية الجهاز الضابط :

تنسب هذه النظرية لـ (ستيفن كراشن) وتهتم هذه النظرية بالعلاقة بين التعلم التلقائي , والتعلم الموجه .

أسس النظرية :

•تقوم هذه النظرية على طريقتين لتعلم اللغة الأجنبية وهما :

-اكتساب اللغة لا شعوريا على استخدام اللغة في المواقف التواصلية الحقيقية الهادفة لاستخدام اللغة لأغراض حياتية .

-تعلم اللغة إرادياً وهنا يتمكن المتعلم من القواعد اللغوية للغة الثانية دون اهتمام كبير بالتواصل اللغوي المباشر.

و ـ نظرية تشومسكي :

يرى تشومسكي أن اللغات الإنسانية على اختلافها تجمعها خصائص عامة ترجع في أصلها إلى العقل، وهذه الخصائص العامة هي جزء من الملكة الفطرية التي يمتلكها الطفل، والبالغ على السواء بحكم امتلاكه لهذه الآلة الفريدة والمميزة للإنسان، وهي العقل، وتظهر آثار تلك الخصائص العامة عندما يتعرض الطفل عن طريق السماع للاستعمال اللغوي في بيئته، حيث يقدم له هذا السماع المادة اللغوية التي تعمل فيها الملكة الفطرية، ومن ثم يستطيع استخدام تراكيب معقدة وقواعد مجردة للتعبير عن أفكاره بسهولة ويسر.

ويرى أصحاب هذه النظرية أن الأطفال يتعلمون قواعد لغوية بالغة التعقيد بسرعة هائلة. توحي هذه السرعة في اكتساب قواعد اللغة بأن الإنسان ذو تركيب خاص يؤهله لاكتساب اللغة عن طريق تحليل البيانات اللغوية التي يتلقاها وتكوين الفرضيات حول كيفية التركيبات اللغوية.

ويرى تشومسكي أنه يجب التركيز على الكفاية اللغوية وهي معرفة المتكلم أو السامع للغته، وعليه فقواعد اللغة عنده هي وصف للكفاية الحقيقية للمتكلم المثالي، فالهدف الاستراتيجي للسانيات هو الكشف عن المقدرة اللغوية المشتركة بين جميع المتكلمين التي تمكنهم من فهم وبناء عدد غير محدود من الجمل الصحيحة قواعدياً والتي لم تسمع من قبل وأما الأداء فشأ ثانوي، إذ لا يشكل سوى قمة جبل كبير من الكفاية اللغوية التي يتحكم في تشكيلها عوامل كبيرة لا تتعلق بعلم اللغة.

وتعد هذه النظرية من أهم النظريات اللغوية في تفسير ظاهرة اكتساب اللغة، بخاصة بعد أن عارضت النظرية الوصفية البنيوية السلوكية، التي ترى أن عملية الاكتساب اللغوي تتم عن طريق التلقين، والاستجابة الشرطية، والحافز .

ويمكن تلخيص موقف هذه النظرية من ظاهرة اكتساب اللغة من خلال النقاط الآتية :

1- إن اكتساب البنى اللغوية عند جميع أطفال البيئة الواحدة يتم على نسق واحد.

2- يكتسب الطفل السليم المعرفة اللغوية من خلال تعرض شفاف لما يسمعه، دون تدرج.

3- يستطيع الطفل أن يكتسب لغة قومه في خلال أربع سنوات بطريقة سهلة وميسرة.

4- يجب ألاّ تتعدى خصائص لغة الطفل التي يكتسبها قدراته الطبيعية على الاستيعاب.

5- إن الطفل السليم لا يكتسب اللغة واستعمالاتها فحسب، بل يمتلك القدرة والتقنية على التواصل اللغوي، وبالتالي يتمكن من إدراك أهمية اللغة ودورها الوظيفي في المجتمع الذي يعيش فيه.

6- إن الطفل الذي نجح في اكتساب لغة قومه يكون قد نمَّى في ذاته تصوراً داخلياً لتنظيم من القواعد، يسمَّى "الكفاية اللغوية" أو "القدرة اللغوية".

فالنظرية التشومسكية (التوليدية والتحويلية) ترى أن عملية اكتساب اللغة عند الطفل هي عملية اكتساب تنظيم من القواعد بالغ التعقيد يؤهله لتعلم لغته من خلال تعرضه مباشرة للمظاهر اللغوية المحيطة به، وهذا شيء خاص بالإنسان وحده، لا يشاركه فيه مخلوق آخر؛ لما ميزه الله به من عقل ومنطق عن غيره من المخلوقات الأخرى.

وبذلك تكون هذه النظرية قد هدمت كثيراً من المفاهيم السائدة قبلها في تفسير ظاهرة اكتساب اللغة. إذ ترى أن الطفل بصفته إنساناً يتوصل في خلال مدة زمنية قصيرة نسبياً إلى اكتساب الكفاية اللغوية، وهي المعرفة بتنظيم قاعدي بالغ التعقيد يؤهله لتعلم اللغة .

ويخالف هذا التفسير –بصورة أساسية- التفسير الذي كان سائداً قبل ذلك، والذي يتلخص في أن الطفل ينقل لغة قومه، ويحاكيها إلى أن يتوصل إلى الإلمام بها، وفي أن ذهن الطفل صفحة بيضاء تتلقى مثيرات البيئة، وهذا هو التفسير الذي تتبناه النظرية السلوكية في تفسير ظاهرة اكتساب اللغة، والتي يمكن تلخيص موقفها في النقاط الآتية:

1 ـ إن اكتساب الطفل لغة قومه يندرج ضمن إطار نظرية التعلم، فهو شكل من أشكال السلوك الإنساني، ولا يختلف عن أية مهارة سلوكية أخرى.

2 ـ يتم اكتساب الفونولوجيا عند الطفل من خلال تحويل الأصوات العفوية إلى أصوات لغوية عن طريق تدعيمها، أو عن طريق تعزيز الطفل باتجاه اكتساب الأنماط الصوتية من الكبار.

3 ـ تتولد الاستجابات اللفظية عند الطفل عبر المثير، أو الحافز الفيزيائي، وتتعزز من خلال محاولات الطفل التلفظ بها. إن محاكاة الكلام هي بمثابة تشجيع، ومكافأة

للمناغاة التي يقوم بها الطفل في أول مراحل الاكتساب. يكتسب الطفل -من وجهة نظر هذه المدرسة السلوكية- أصوات اللغة بصورة آلية من خلال التكرار، والتواصل، والممارسة المستمرة لهذه العادات اللفظية. يتم اكتساب الطفل طريقة نطق الكلمات، وفهم معانيها وتركيبها في جمل مفيدة عبر مسار شرطي.

ويرفض تشومسكي هذه النظرة إلى اكتساب اللغة؛ لأنها قائمة على آراء سابقة وأولية؛ ولأنها تنظر إلى الإنسان على أنه آلة، أو على أنه لا يختلف عن الحيوان، ولا تراعي قدراته العقلية والمنطقية والفكرية.

ويتبين مما سبق أن نظرة تشومسكي إلى عملية اكتساب اللغة تختلف كلية عن النظرة السلوكية، التي ترى أن عملية الاكتساب تتم تدريجياً من خلال لا شيء، أو من خلال "دماغ فارغ"، وبواسطة الاستقراء والتعميم، وبدون أية ضوابط بيولوجية (ميشال زكريا: 1982: 54).

أهمية اللغة ووظيفتها:

للغة بصفة عامة وظائف مهمة رصدها العلماء واللغويون والباحثون دون التفرقة بين اللغة المكتوبة، أو المسموعة، أو المنطوقة، حيث إن هذه الاعتبارات الثلاثة تؤدي وظيفة واحدة هي التفاهم بين أفراد المجتمع الواحد.

ولا ريب في أن وجود عدة لغات وقت التنزيل بدا لنا فضل العربية، وشرفها على سائر اللغات، وتكريم الله بالاختيار كلغة لكتابه الأخير ﴿ إنا جعلناه قرآنا عربياً لعلكم تعقلون﴾.

وإذا كانت الكتب والدراسات والأدبيات اللغوية أسهبت في الحديث عن أهمية ووظيفة اللغة وتعدد مناحي استخداماتها، فيمكن أن نحدد أهمية ووظيفة اللغة في مظهرين اثنين؛ الفردي والاجتماعي،ولعل هذا التقسيم يتفق مع ما يسمى بالكفاءة اللغوية التي سيأتي الحديث عنها بالتفصيل في الفصل الثاني.

فأما على المستوى الفردي ،فاللغة تسهم في إخراج الفكرة من ذهن صاحبها إلى عالم الإدراك الخارجي، فتترجمها إلى صورة بارزة ذات كيان ومعالم. فالإنسان تجول في خاطره مجموعة من الأفكار والمعاني تظل كامنة إلى أن يقدمها في صورة مكتوبة، أو منطوقة، ويستطيع أن يصور ويجسد بذلك مشاعره واتجاهاته المختلفة. واللغة بذلك تعد أداة للفكر ووسيلة للتعبير عما يدور في خاطر الإنسان من أفكار ، وما في وجدانه من مشاعر وأحاسيس.

اللغة والتفكير:

يرى أصحاب النظرة الفكرية للغة أن اللغة نظام لاكتساب العادات، ويكتسب الفرد من خلالها الخبرة عن طريق التجربة ،وأن آليات الذهن اللغوية تعتبر مدخلاً عاماً لفهم طبيعة عمل الآليات الأخرى كالإدراك البصري والحدث.

ويرى (فندريس) أن اللغة في بعض الأحيان تستطيع أن تعدل من العقلية وتنظمها، فعادة وضع العقل في مكان بعينه دائماً يمكن أن تؤدي إلى صورة خاصة في التفكير، وأن يكون لها أثر في طرق الاستدلال. ويؤكد فندريس أن اللغة إذا كانت مرنة وخفيفة ومقتصرة على الحد الأدنى من القواعد النحوية سمحت للفكرة بالظهور في وضوح تام وأتاحت لها حرية الحركة.(عبد الغفار هلال،1983).

وتبرز أهمية اللغة في علاقتها بالفكر والتفكير ، حيث إن هناك علاقة وطيدة ومباشرة بين اللغة والفكر تتضح لنا ما أن نربط بين تجريدية الفكر وحقيقة أن اللغة نظام يعمل على مستوى المفاهيم والمجردات من مقولات وعلاقات وسمات، كما أن اللغة وسيلة لإدراك ظواهر ثنائية مثل الزمان والمكان ؛حيث إنها تعبر عن الماضي والحاضر والمستقبل، والتوقف والاستئناف والاستمرار.

وفي إطار العلاقة التبادلية بين اللغة والفكر تبدو العلاقة التبادلية في أوضح صورها، فكما يسمو الفكر بلغته، يمكن للغة أن تسمو بفكر صاحبها، ويشهد تاريخ الفكر الإنساني أن اللغة كانت أشد الأسلحة الأيديولوجية ضراوة،وهي الوسيلة والأداة القوية في السيطرة على الفكر.

وعن طريق اللغة يقوم الإنسان بالعمليات التفكيرية من تفسير وتحليل وموازنة وإدراك للعلاقات، واستخراج للنتائج وتجريد وتعميم، ثم يصب ناتج كل هذه العمليات عندما تمده اللغة بالرموز التي تحدد له المعاني وتحمل له الأفكار.(محمود الناقة،2001) .

ويرى هيمبولدت أن اللغة هي التي تحدد الفكر ،وأن الاثنين متلازمان، بل إنه يذهب إلى حد القول بأن اللغة هي الفكر. ويقول في هذا : " إن اللغة هي العضو الأساسي للفكر ، فالفكر واللغة هما شئ واحد وغير قابلين للانفصال" . ويرى (سابير) من جهته شيئاً مماثلاً إلى حد كبير بقوله : " إن تشكيل الفكر من دون اللغة أمر مستحيل " ، مضيفاً أن " الشعور الذي يساور الكثيرين بأنه يمكن التفكير أو التعليل من دون اللغة أمر وهمي " .

ثم يأتي (وورف) ويطرح وجهة نظره في موضوع وظيفة اللغة في التفكير بقوله " إن النظام اللغوي لكل لغة ليس مجرد أداة تستخدم لإعادة التعبير عن الأفكار ، بل إنه المشكل للأفكار والمرشد للنشاط الذهني للفرد، ولتحليل انطباعاته ولتركيب المخزون الذهني" .

لذا أصبح من الواضح لنا بشكل مطرد أن الحديث عن التفكير مع تجاهل اللغة يفتقد كثيراً إلى التوازن نظراً لأن الألفاظ ليست فقط ذات أهمية قصوى في تعلم المفاهيم ولكنها أيضاً الوسط أو القناة الموصلة لجميع أنواع التفكير.

وقد قدم عالم النفس فيجوتسكي Vygotsky أفضل تحليل مستنير للتفاعل بين اللغة والتفكير في كتابه (التفكير واللغة) عام 1962، حيث يرى أن للغة وظيفتين لهما نفس المستوى من الأهمية ،أولهما الاتصال الخارجي، والثانية التحكم الداخلي بأفكاره الداخلية. ولقد بسط العلماء العلاقة بين اللغة والتفكير مثل سابير و هكتر هامرلي و بارلي ماكلافن ، حيث إن المعاني غير محددة وغير ثابتة وفي حالة تشكل دائماً تكون مبهمة مختلطة بغيرها حتى إذا جاء اللفظ عمد إلى تحليل المعاني وتصنيفها، ومن ثم تحديدها وتثبيتها.

ونقرب لهذا مثلاً من اللغة العربية ، فالإيمان معنى كامن في النفس نحس به ونستشعره دون أن نقوى على تحديده، فإذا عبرنا عنه بالألفاظ ميزنا الإيمان عن الإسلام عن التقوى عن الإحسان، وقلنا أن الإيمان ما اعتقده القلب وصدقته الجوارح.

وتؤكد النظريات اللغوية الحديثة والمعاصرة على أهمية ووظيفة اللغة ، وما تقوم به اللغة من أدوار تسهم في تنمية تفكير الفرد وإدراكه ووعيه، ومن هذه النظريات ما يلي:

1ـ النحو التوليدي التحويلي
2ـ الرابط العاملي
3ـ النحو الوظيفي,
4ـ النحو العلائقي.
5ـ النحو المقولي.
6ـ نحو شبكات الانتقال المعززة.
7ـ نحو بنية الجملة المعتمدة على الرأس.
8ـ النحو الترابطي

التفكير على خريطة مناهج تعليم اللغة:

نعيش الآن في عصر تتسارع فيه المعلومات، بل وتتصارع في ظل ما وصلنا إليه من تقدم تكنولوجي وثورة معرفية، آخذة في الازدياد بحكم المستجدات التي طرأت على ما عندنا من علم ومعرفة والتغيرات المستمرة في حياتنا ، وما يتبعها من تجديد وتطوير في أسلوب حياتنا ، وغاياتنا منها في مختلف المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية وغيرها من ميادين الحياة الأخرى .

ونحن لم نصل ـ في عصرنا الحاضر ـ إلى ما وصلنا إليه من تقدم علمي وتكنولوجي إلا بواسطة القيام بعمليات التطوير والتجديد والإبداع والابتكار، وسيكون المجال أكثر انفتاحا على مصراعيه للتجديد والإبداع طالما أطلقنا لعقولنا مجال التفكير .

وقد جاء الاهتمام بتنمية التفكير بصفة عامة سواء من جانب واضعي المناهج ،أو من خلال توصيات المؤتمرات التي اهتمت بتنمية التفكير في المناهج الدراسية؛حيث مساعدة الأفراد الذين لا يمتلكون أية مهارات أو بعض مهارات التفكير المرغوب على اكتساب هذه المهارات،ومساعدة الذين يمتلكون عدداً من مهارات التفكير ولكن بقدر بسيط على إثراء تعلمهم وتعميق هذه المهارات كماً وكيفاً ، كاستجابة طبيعية لما يفرضه الواقع الذي يعيشه الإنسان متمثلاً في تحديات جديدة تواجهه،وتفرض عليه التعامل معها؛لكي يبقى ويستمر في أفضل الأوضاع الممكنة،كما أن تقويم الإمكانات المتاحة والأفكار الجديدة من حيث مناسبتها لقيم المجتمع وتقاليده يتطلب من الإنسان المعاصر استخدام التفكير الذي يساعده في تكوين نظرة فاحصة متعمقة للأشياء .

وتعد اللغة أداة التفكير، كما أنها ثمرة من ثمراته، فعن طريق اللغة يقوم الإنسان بالعمليات التفكيرية من تفسير وتحليل وموازنة وإدراك للعلاقات واستخراج للنتائج وتجريد وتعميم . ولكي يعبر الإنسان بوضوح لابد أن تكون الفكرة واضحة في ذهنه ، وذلك لأن وضوح الفكرة في ذهنه يؤدي إلى وضوح التعبير عنها، وكلا الأمرين ـ وضوح الفكرة في الذهن ووضوح التعبير عنها ـ عملية تستند إلى اللغة، ولذلك يمكن القول بأن اللغة هي التفكير .

وهذا ما أشار إليه " فانيير" بأن ما يؤثر في أعماقنا بشكل غامض ومبهم لا يستحق أن نطلق عليه اسم فكرة أو إحساس أو رغبة أو غاية قبل أن يتشكل في لغتنا. وهكذا نجد أن اللغة والفكر شئ واحد ، فاللغة هي الفكر في حالة العمل إذ ليس هناك فكر مجرد بغير

رموز لغوية ، وبقدر ما تكون اللغة دقيقة وحية ومبرأة من الفوضى يكون الفكر دقيقا وحيا ومبرأ من الفوضى.

ولقد أصبحنا نعي ـ وبشكل مطرد ـ ما بين اللغة وعمليات الفكر من تفاعل ، وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات والبحوث التي اهتمت بتعرف العلاقة بين مهارات اللغة من حيث اكتسابها واستخدامها وبين عمليات التفكير المختلفة، مثل دراسات كل من بيري (Bery(1988 التي أبرزت نتائجها مدى التأثير على قدرة الطلاب الكتابية، وتوليد الأفكار الجديدة ، وإنتاج نص مترابط فكريا، ودراسة ميلود أحبدو (1993) التي هدفت تحليل العناصر والعوامل المؤثرة في تدريس الإنشاء مثل الميول الابتكارية وهي التمتع بالطلاقة والمرونة والأصالة ، ودراسة إحسان فهمي (1994) التي أوضحت أثر تنمية مهارات القراءة على التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية ، ودراسة حمادة إبراهيم (1998) التي أبرزت نتائجها أثر استخدام المدخل الأدبي في تنمية التفكير الناقد والتعبير الإبداعي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية.

ويمكن إيجاز الموقف الحالي من هذه القضية ـ قضية التفاعل بين اللغة والتفكير ـ بالقول بأن الفكر واللغة هما أهم عنصرين من عناصر الحضارة الإنسانية، وان كلا منهما مرتبط بالآخر ارتباطاًّ وثيقاً بحيث يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به تأثيرا كبيرا.ً

حيث إن صياغة الأفكار ليست عملية مستقلة، بل جزء من قواعد لغوية معينة، كما أن أنظمة اللغة وقواعدها ليست مجرد أداة للتعبير عن الأفكار فقط، بل تكون وتشكل تلك الأفكار ، وهي البرنامج والدليل لنشاط الفرد الفكري ، ولتحليله للانطباعات التي يحصل عليها ولتجميع أفكاره. كما أن الجانب الفكري من اللغة يأخذ تقريباً ثلثي الحدث اللغوي سواء عند المرسل أو عند المستقبل. هذا بالإضافة إلى أن اللغة تؤثر في الفكر، ويكمن هذا التأثير في عملية ترتيب الصور الذهنية في ألفاظ تتآلف من كلمات مرتبة ترتيباً معيناً تعبر عن هذه الصور.

وتتشابه اللغة والتفكير في أنهما يتطلبان نفس العمليات الأساسية التي يعتمدان عليهما ، فالقدرة على التجريد ، والتصور،وتكوين الأنواع مطلوبة في استخدام اللغة والتفكير في مستوييهما العاليين .

وتطبيق تلك العلاقة بين اللغة والتفكير في تعليم اللغة العربية يتطلب العناية بالمعرفة في المادة اللغوية من حيث صدقها، وحداثتها، ويتطلب ذلك أيضا الاهتمام بتنمية مهارات لغوية وعمليات عقلية مثل الفهم، والتفسير،وعمليات التفكير ، والإبداع، وبصفة خاصة في

عمليتي القراءة والكتابة. بالإضافة إلى العمل على تنمية قدرات الطلاب على فهم النصوص الأدبية والقرائية والإلمام بالأفكار التي تتناولها هذه النصوص مما يساعدهم ذلك على التحليل والتقويم.

وكذلك تدريبهم على تنظيم الأفكار وتسلسلها،وذلك بعد فهم النص الأدبي أو العلمي والتعبير عن هذا التنظيم لفظاً وكتابة بحيث يساعدهم ذلك على تنمية خبراتهم وتقوية قدراتهم اللغوية.

كما يمكن الاستفادة من هذه العلاقة بين اللغة والتفكير في تدريب الطلاب على التعبير عن أنفسهم كتابة،وذلك بتدريب الطالب على القراءة المقننة الموجهة ثم التخطيط لموضوعه،وتقييم أفكاره،ومناقشة غيره فيه ليستطلع الآراء المختلفة فتتكون لديه الأفكار حتى تتاح لها الفرصة لتتحول إلى عبارات مكتوبة لها أسلوبها الفني الإبداعي الفريد.

إذن لا ينفصل تعليم المهارات اللغوية عن تنمية التفكير وإثراء خبرات الطلاب،وهذا ما يؤكده كثير من التربويين ،حيث إن التلميذ لا يستطيع أن يتحدث أو يكتب بشكل فعال ومبتكر إذا كان يفتقر إلى الخبرة الثرية أو مهارات التفكير،بل إن قدرته فهم ما يسمع أو يقرأ وإدراك معاني ما يقرأ والتمييز بين المفاهيم التي يتصل بها، أمور تتوقف على ما يتوفر لدى هذا الطالب من رصيد كبير من هذه المفاهيم.

ويؤكد رشدي طعيمة(1998) أن مهمة معلم اللغة العربية ليست مجرد تعليم قاعدة نحوية، أو استكتاب التلاميذ في موضوع معين ولو كانوا قليلي الخبرة، بل إن من أبرز مهامه تدريب هؤلاء على التفكير وإدراك دقائق الأشياء وتفصيلاتها بالشكل الذي يتحول فيه هذا التدريب إلى عادة مصاحبة له.

وأضحى من أهم أهداف التربية الحديثة تعليم الطلاب كيف يفكرون ،وكيف يستدلون، وكيف يجابهون مشكلات حيواتهم،فتعليم مهارات التفكير أمر بالغ الأهمية،وهو مجال خصب من مجالات البحوث النفسية والتربوية في عالم اليوم.وهنا يجئ دور المنهج المدرسي الذي يجدر به من خلاله أن يتعلم الطلاب كيف ينمون قدراتهم على التفكير، ويعلمهم المبادئ اللازمة للتفكير،وأساليب استخدام العقل وسيلة للتعلم.

ومما لا شك فيه أن تعليم التفكير ومهاراته وعملياته أمر إلزامي وضروري،يجب القيام به وذلك من خلال محتوى المناهج الدراسية التي يدرسها الطالب في المدرسة،فهي تزوده بالعديد من المصطلحات والمفاهيم ،فضلاً عن إكسابهم حصيلة من مفردات اللغة وهو يتعلم التفكير فيها من خلال تحليله لمحتوى المادة الدراسية وما فيها من أهداف

معرفية وسلوكية،وما تحتويه من مهارات ،ومن خلال ما يستخرجه منها من قيم ومثل وعادات.

كما أن طرائق تدريس التفكير تتضمن خططاً واستراتيجيات تعليمية تساعد على تنمية العمليات العقلية عند المتعلمين،وأن هذه الطرائق تقدم للمتعلمين على شكل خطوات عامة بهدف إنجاز عمليات معرفية محددة .

ويؤكد يحيى هندام وجابر عبد الحميد(1985) أن تنظيم المنهج بحيث يراعى فيه أن عملية التفكير تشكل عاملاً مشتركاً بين المواد الدراسية على اختلافها،حتى تتمكن المناهج من الوفاء بهذه المسئولية يتطلب التركيز على إعداد المناهج على أساس مشاركة التلاميذ مشاركة فعالة في اكتساب المعارف والمهارات وتأصيل عادة التفكير السليم لديهم،واستخدام استراتيجيات تدريسية تعتمد على مشاركة التلاميذ في التوصل إلى حلول للمشكلات التي تعترض طريقهم .

فعملية التحليل في درس القراءة مثلاً تتطلب القيام بتحليل الموضوع القرائي واستخراج ما فيه من أفكار عامة ورئيسة وجزئية والمقارنة بينها وبين غيرها من الأفكار، واستخراج أوجه الاتفاق والاختلاف فيما بينها ، والقيام بعمليات الاستنتاج والاستدلال لمعاني الكلمات والمصطلحات من السياق، إن تعليم التفكير وعملياته ومهاراته في نموذج القراءة يعني أن مهارات المعرفة يتم تعليمها بشكل مباشر كجزء من برنامج تدريس القراءة.

ويؤكد هذا الاتجاه كل من"وارشام و ستاكتين" Warsham&Stackten(1986) و"بيير"Beyer(1987) حيث تدريس وتنمية مهارات التفكير من خلال المحتوى الدراسي ،حيث إن ذلك يحقق هدفين؛الأول أنها تسهل عملية تعريف وتقديم مهارة التفكير في المنهج الذي سيدرس ،والثاني أن هذه الطريقة تنمي التفكير وتدرس المحتوى في نفس الوقت.

وقد أقر مؤتمر "مدرسة المستقبل" الذي عقدته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في دمشق عام2000ضرورة إعداد الإنسان العربي القادر على صنع المستقبل والابتكار،وتنمية التفكير المنهجي العقلاني والتعبير عنه بلغة عربية سليمة ، وضرورة امتلاك الطالب مفاتيح المعرفة ليصبح قادراً على التعلم الذاتي ومتابعة التعلم ،والقدرة على التخطيط للمستقبل والنجاح فيه..

ويرى"سترينبرج" Sternberg أن الذكاء عبارة عن مجموعة من مهارات التفكير التي تستخدم في حل مشكلات الحياة اليومية،كما تستخدم في المجال الأكاديمي ،وأن هذه المهارات يمكن تشخيصها وتعلمها.

اللغة والاتصال الجمعي:

أما على المستوى الجمعي فإن اللغة هي المستودع التعليمي للمعارف والمعـايير الثقافية والتاريخ الاجتماعي المتـوارث عـن طريـق العمليـة التعليميـة ، وتعمـل اللغـة " كالغراء الاجتماعي الذي يتم بموجبه الشعور بالماضي والحاضر والمستقبل.

ويؤكد محمود الناقة على أن اللغة وعاء الثقافة في المجتمـع ، وأداة التعبـير عنهـا، ووسيلة من وسـائل إثرائهـا، وإن كانـت جـزءاً مـن الثقافـة إلا أنهـا في ذات الوقـت أداة التعبير عنها وتسجيلها وحفظها ونقلها وتطويرها ، وهي المرآة التي تعكس حياة أصحابها الاجتماعية والثقافية من عقائد وتقاليد ومثل ومبادئ وأخـلاق وتعـاملات ونظـم وفنـون وتربية ، لذا يمكن القول بأن اللغة وإن كانت جـزءاً مـن ثقافـة المجتمـع إلا أنهـا في ذات الوقت هي ثقافة المجتمع. (محمود الناقة،2001) .

واللغة بهذا المنظور الاجتماعي يلاشـك أبـرز ملامـح ثقافتنـا العربيـة، وهـي أكـثر اللغات الإنسانية ارتباطاً بالهوية، وهي اللغة التي مازالت سـجلاً أمينـاً لحضـارة أمتهـا في ازدهارها وانتكاسها، لذا فاللغة اجتماعياً سلاح قوي في مواجهة تفتيـت التكتـل الإسـلامي في ظل العولمة. وتزداد يوماً بعد يوم مسـاهمة اللغـة في تحديـد الأداء الكـلي للمجتمـع الحديث، فهي تساعد في تدعيم العلاقات التي تربط المجتمع، وأهم العوامل التي تحـدد ثقله الاستراتيجي.

ويؤكـد مالينوفسـكي أن اللغـة وسـيلة لتنفيـذ الأعـمال وقضـاء حاجـات الإنسـان الاجتماعيـة، ويـرى (يسبرسـن) كـما يـذكر فتحـي يـونس (2001) أن كلـمات اللغـة لا تستعمل في أكثر الأحايين لتنقل أفكاراً، أو لتوضح أشياءً من هذا القبيل ولكنهـا تسـتعمل لتشبع الاشتياق إلى النزعة الاجتماعية والمصاحبة التي يهواها الإنسان.

وإذا نظرنا للغة باعتبار مهاراتها الأربع ، نرى الدور المهـم لهـا في حيـاة المجتمـع ، حيث إنها سلاح الفرد في مواجهة كثير من المواقـف التـي تتطلـب الكـلام أو الاسـتماع أو القراءة أو الكتابة، وهـذه المهـارات أدوات مهمـة في إحـداث عمليـة التفـاهم في جميـع نواحيها، ولاشـك أن مـن أهـم الوظـائف الاجتماعيـة للغـة مـا تـبرزه الخطـب السياسـية والمقالات وأساليب الدعاية.

واللغة ليست أداة صناعية خارجة عن علاقاتها بالمجتمع الذي تعيش فيه، بل هـي صورة له، نابضة بالحياة، فإذا كان المجتمع متخلفاً ظهرت آثـار التخلـف في لغتـه، متخلفـة

معه، وإذا كان مجتمعاً راقياً بدا الرقي في لغته، كذلك فالشعوب البدائيـة يتكلمـون لغـة مادية لا تعرف الفكر أو المعاني الكلية، أما الشعوب الراقية ذوات الثقافة والفكر فتحمل لغاتها سمات حياتها العامة والخاصة التي تستطيع أن تعبر في صور متعددة ، وعبارات لا تحتاج إلى الإشارات، واللغة العربية تجنح إلى العقلية والخيال والتعبير عن الشئ منظـوراً إليه من جهات متعددة.

ولم تعد اللغة مجـرد أداة اتصـال نعـبر بواسـطتها عـن المفـاهيم والأفكـار والقـيم ونحفظ بها التراث الثقافي والعلمي فحسـب، وإنمـا أخـذت تلعـب دوراً رئيسـاً في عمليـة التنمية الروحية والاجتماعية والعلمية والتكنولوجية، وأصـبحت وسـيلة أساسـية لتوحيـد الأمة سياسياً ، لما في اللغة من قوة تتجاوز أهميتها من التعبير إلى التغيير.

وقد رأينا مما تقدم مـن أهميـة ووظـائف متعـددة للغـة تـم تناولهـا مـن خـلال اتجاهين، أحدهما ينظر للغة من البعد الفكري الـداخلي، والآخـر ينظـر إليهـا باعتبارهـا عملية اجتماعية تواصلية.

2

الفصل الثاني منطلقات منهج اللغة العربية

مقدمة:

يتناول هذا الفصل منطلقات منهج اللغة العربية ، والتي تشمل خصائص اللغة العربية ، وأهداف تدريس اللغة العربية ، وخصائص الطلاب في المرحلتين الجامعية والثانوية، وخصائص وسمات المجتمع العربي المعاصر، والتحديات التي تواجه منهج اللغة العربية في الوقت الراهن.

أولاً ـ منطلقات مصدرها خصائص اللغة العربية

يقول ابن جني عن اللغة العربية: " إنني تأملت حال هذه اللغة الشريفة الكريمة اللطيفة ، فوجدت فيها من الحكمة والدقة والرقة ، ما يملك على جانب الفكر، حتى يكاد يطمح به أمام غلوة السحر، فعرفت بتتابعه وانقياده على بعد مراميه وآماده، صحة ما وفقوا لتقديمه منه، ولطف ما أسعدوا به، وفرق لهم عنه، وانضاف إلى ذلك وارد الأخبار المأثورة بأنها من عند الله، فقوى في نفسي اعتقاد كونها من الله تعالى، وأنها وحي" .

ويؤكد ابن فارس أن لغة العرب أفضل اللغات وأوسعها، قال تعالى (بلسان عربي مبين) (الشعراء -195) ، فوصفه بأبلغ ما يوصف به الكلام وهو البيان ، وقال تعالى : (خلق الإنسان علمه البيان) (الرحمن – 3،4) . فقدم سبحانه وتعالى ذكر البيان على جميع ما توحد بخلقه وتفرد بإنشائه من الخلائق المحكمة والنشايا المتقنة، فلما خص الله اللسان العربي بالبيان علم أن سائر اللغات قاصرة عنه وواقعة دونه. (ابن فارس،1970،ص 73) .

وقد تأكد أن القرآن الكريم هو الكتاب الوحيد الذي احتفظ بلغته الأصلية وحفظها على قيد الحياة ، وسيحفظها على مر الدهور، وستموت اللغات الحية المنتشرة اليوم في العالم ، كما ماتت لغات حية كثيرة في سالف العصور، إلا العربية فستبقى بمنجاة من الموت وستبقى حية في كل زمان مخالفة النواميس الطبيعية التي تسري على سائر لغات البشر، ولا غرو فهي متصلة بالمعجزة القرآنية الأبدية، فالكتاب العربي المقدس هو الحصن الذي تحتمي به اللغة العربية وتقاوم أعاصير الزمن وعواصف السياسة المعادية ووسائلها الهدامة.

وقد اختصت اللغة العربية بعدة سمات وخصائص ميزتها عن باقي وسائر اللغات، واهتم الباحثون وعلماء اللغة بتحديد خصائصها المتعددة. ومن هذه الخصائص ما يلي :

أ ـ الترادف :

ويعني الغنى والثروة مثل السعة التي تعني الحدة، والميسرة، واليسار، الزيد ، والترياس، الجدا، الأتراب، والوفر.

ب ـ المشترك:

ويراد به اللفظ الواحد له أكثر من معنى مثل

الحوب:الإثم،الأخت،البنت،الحاجة،المسكنة،الهلاك،الحزن،الضرب،رقة الفؤاد،الأم.

ج ـ التضاد:

وهو ضرب من ضروب الاشتراك، إذ يطلق اللفظ على المعنى ونقيضه: البسل: الحلال،والحرام، بلق: فتح الباب كله وأغلق بسرعة، الحميم: الماء البارد والحار، المولى: العبد والسيد، الرس:الإصلاح والفساد، الرعيب : الشجاع والجبان.

د ـ وفرة الأصوات:

فاللغة العربية بمقاييس علم الألسنة تعد أوفى اللغات جميعاً من حيث وفرة الأصوات؛ وذلك بمقياس بسيط لا خلاف فيه، وهو مقياس جهاز النطق في الإنسان، فالعربية تستخدم هذا الجهاز على أتمه وأحسنه، ولا تهمل وظيفة واحدة من وظائفه كما يحدث ذلك في أكثر الأبجديات اللغوية، فلا التباس في العربية في حرف من حروفها بين مخرجين، ولا مخرج من مخارجها بين حرفين.

ويرى اللغويون أن أكمل اللغات تلك التي انتظمت قواعدها الصوتية والصرفية وقواعد التركيب والعبارات، ثم يضاف إجمالاً وفي المفردات على التعميم، كالتمييز بين المذكر والمؤنث والجماد، وبين المفرد والمثنى والجمع، وبين جمع القلة وجمع الكثرة، وبين الصفات العارضة والملازمة، وهي جميعاً من المزايا التي توافرت في اللغة العربية على مثال لم تسبقها إليه لغة من لغات الحضارة(حسن الخليفة:2003 ، ص92) .

هـ ـ الاشتقاق :

فالاشتقاق يعطي المتكلم من الأوزان بمقدار ما يحتاج إليه من المعاني المحتملة على جميع الوجوه. والمتكلم هو صاحب الشأن في اختيار الكلمة المناسبة على حسب أغراضه من الكلام واحتمالات تفكيره. ومن ثم يقوم الاشتقاق بدور مهم في تنويع المعنى الأصلي، إذ يكسبه نواحي مختلفة من مبالغة وتعدية، ومطاوعة، ومشاركة،ومبادلة.

ولا شك في أن الاشتقاق أكبر مصدر لثراء اللغة العربية ، وتطويعها لاستيعاب كثير من المستحدثات والمعاني الجديدة، كما أنه مصدر من مصادر الموسيقا فيها، ويشير عباس محمود العقاد إلى أن الاشتقاق هو السليقة الشاعرة في اللغة العربية،وأن الاشتقاق بجانب قيمته في تنمية اللغة وتطويرها وتوسيعها لمطالب الحياة أثره في مجال الإحساس الجمالي بموسيقا الكلمات فيها (محمود خاطر:1989، ص44) .

و ـ النحت اللغوي :

والنحت يعد من خصائص اللغة العربية ، وهو من وسائل تنمية اللغة والتوسع في دلالات كلماتها، ويعني انتزاع كلمة جديدة من كلمتين أو أكثر تدل على معنى ما انتزعت منه، مثل البسملة من بسم الله الرحمن الرحيم، وإنما من إن وما، وعبدري من عبد الله.

ز ـ الإعراب:

ومن خصائصها الإعراب ،وهو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ ، وبه نستطيع أن نميز بين الفاعل والمفعول ، وبين التعجب والاستفهام والنعت والتأكيد، والقلب.

ح ـ ثبات الحروف:

ومن خصائص اللغة العربية أيضاً ثبات الحروف الأصلية الثلاثة في كل مادة مهما يطرأ على الكلمة من تبدل في اشتقاقها وصيغتها كحروف (ع ل م) ، فإن جميع الألفاظ التي اشتقت أو يمكن أن تشتق من هذه المادة كالعلم والعلوم والعلماء،والاستعلام، والمعلومات ،والمعالم، والإعلام، ويقابل ثبات الحروف الثلاثة ثبات المعنى الأصلي والمفهوم المشترك بين الألفاظ.

ط ـ التعويض :

و هو إقامة الكلمة مقام الكلمة ، كإقامة المصدر مقام الأمر ، نحو : " صبراً آل ياسر فإن موعدكم الجنة " و الفاعل مقام المصدر ، نحو : { لَيسَ لِوقعَتِها كَاذِبةٌ } أي تكذيب ، و المفعول مقام المصدر ، نحو : { بِأَيِّكُم المَفتُون } أي الفتنة ، و المفعول مقام الفاعل ، نحو { حِجَاباً مَستُوراً } أي ساتر .

ثانياً ـ منطلقات مصدرها الأهداف

يقصد بالهدف التربوي الغاية المراد الوصول إليها ، إذ لا يمكن تصور أي جهد جماعي منتج بدون أهداف ، والأهداف التربوية توضع على مستوى الهيئات التعليمية التشريعية، ثم تتفرع هذه الأهداف إلى أهداف خاصة لمراحل التعليم ومواد المنهج.

والأهداف أساس كل نشاط تعليمي هادف، كما تعد مصدراً مهماً لتوجيه العمل التربوي والتعليمي إلى النحو الذي نسعى إلى تحقيقه. كما أن للأهداف دوراً كبيراً في تحديد محتوى التعلم من معلومات وحقائق ومعارف ومفاهيم، كذلك في اختيار استراتيجية التدريس، والوسائط التعليمية، وأساليب التقويم المناسبة. بالإضافة إلى أن الأهداف التعليمية تحدد نتائج التعلم المرجوة والتي ينبغي أن يحققها المتعلم من تعلمه.

(1) أهمية تحديد الأهداف:

لتحديد الأهداف في العملية التعليمية فوائد متعددة منها:

ـ أنها تحدد الاتجاه العام للمجهودات الجماعيـة ،إذ لا يمكـن تصـور مجهـود جماعـي منـتج بدون أهداف.

ـ أنها تنسق مجهودات الأفراد.

ـ أنها تحدد المحتوى اللازم، والوسائط التعليمية، والأنشطة المصاحبة، واستراتيجيات التنفيذ.

ـ أنها تعتبر دافعاً قوياً لكل فرد للقيام بالعمل.

ـ أنها تساهم لإتمام عملية التقويم.

إذن يتضح من ذلك أن تحديد الأهداف التعليمية يعد خطوة هادية للمعلم والمتعلم، فإذا حدث خلل في اختيار وتحديد الأهداف ، وتجديدها يضطرب النظام، ولا يصل المعلم إلى ما يريـد تحقيقه، لذلك تنتاب عملية التعلم تخبط سواء أكان في اختيار استراتيجية التدريس المناسـبة ، أم النشاطات التي تحقق الأهداف المحددة، وبذلك تبدو العلاقة وثيقة بـين عمليـة اختيـار وتحديـد الأهداف، والتعلم والتعليم الصفي. .

(2) مصادر الأهداف التعليمية:

تتعدد مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأهداف التربويـة، بـرغم أن بعض المعلمين وطلاب التربية الميدانية ـ مـن واقـع مشـاهدات المؤلـف داخـل وخـارج القطـر المصري ـ لا يرون أية صلة بين الأهداف التعليمية والأهداف التربوية، وكثيراً ما يقصرون أهـدافهم على محتوى الدرس من المعارف والمعلومات والمصطلحات والمفاهيم فقط.

ويمكن تحديد مصادر الأهداف التعليمية ـ بصورة أشمل ـ في المصادر التالية:

ـ العقيدة الإسلامية.

ـ الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية.

ـ مطالب التنمية والتطور.

ـ فلسفة التربية والتعليم.

ـ أهداف المرحلة التعليمية.
ـ اتجاهات العصر ومقتضياته وخصائصه.
ـ حاجات المتعلم العربي ومطالب نموه.
ـ أهداف مواد كل مرحلة.
ـ أهداف مواد كل صف.
ـ أهداف الدرس(الأهداف السلوكية) .

(3) الهدف السلوكي التعلمي:

يقصد بالهدف السلوكي التعلمي بأنه " نوع من الصياغة اللغوية التي تصف سلوكاً معيناً، يمكن ملاحظته ، وقياسه، ويتوقع أن يكون المتعلم قادراً على أدائه في نهاية نشاط تعليمي تعلمي محدد" . ويعرف أيضاً بأنه" عبارة عن توضيح أنواع النتاجات التعليمية المتوقع أن يحدثها التدريس، وهو أيضاً الأداءات المحددة التي يكتسبها الطلاب من خلال إجراءات تعليمية محددة، ويصف الهدف السلوكي الناتج التعلمي أو السلوك النهائي الذي يحقق تدريس وحدة تعليمية معينة" .

من خلال ما تقدم نلاحظ :

ـ أن الهدف يتضمن سلوكاً معيناً يمكن ملاحظته وقياسه.
ـ أن الهدف يمكن أن يؤديه المتعلم في نهاية الموقف.
ـ أن الهدف السلوكي ناتج عملي محدد.
ـ أن الهدف السلوكي سلوك نهائي يحققه المتعلم في نهاية أي خبرة تقدم له.

(4) صياغة الهدف السلوكي:

يمكن تقسيم مهارة الهدف السلوكي إلى مهارات جزئية تسير وفق خطوات منظمة متتابعة متسلسلة كما يلي:

ـ تحديد سلوك المتعلم وصياغة هذا السلوك ، وينبغي أن يكون هذا السلوك واضحاً ودقيقاً، وإجرائياً، وقابلاً للملاحظة والقياس والتقويم.
ـ تحديد المحتوى المرجعي الذي يتضمنه الهدف والذي سيتفاعل معه المتعلم لتحقيق الهدف وتأديته في صورة سلوك.
ـ تحديد مستوى الأداء المطلوب الذي يعبر عن تحقيق المتعلم الهدف.

(5) تصنيف الأهداف السلوكية :

الهدف السلوكي هو ما يتحقق لدى الطلاب في صورة ناتج تعلمي بعد مرورهم في خبرة تعليمية نظمت بإشراف المعلم وتوجيهه.لذلك فإن هناك جهداً منظماً ، ومخططاً ، بهدف أن يتحقق لدى الطلاب ما يطمحون إليه من نواتج هادفة ومرغوبة. وللأهداف السلوكية الصفية أهمية من حيث تنظيمها ووعي المتعلم وانتباهه لما رصد من نواتج تعليمية، وتقليلها فرص التخبط والتشتت في السعي نحو متابعة نشاط المعلم.

وتتضح أهمية تحديد الهدف السلوكي كذلك في عملية تخطيط التعلم وتقليل العشوائية في الأنشطة والإجراءات ، وأسلوب التقويم، وتوزيع الزمن.

وتصنيف الأهداف السلوكية مهمة ضرورية لتحقيق فرصة شمول الإجراءات التعليمية للنواتج التعلمية المختلفة من معرفية، ومهارية، ووجدانية، تلك الفرضية التي تذهب إلى أهمية الشمول حتى يتحقق نمو المتعلم المتكامل في الجوانب المختلفة، العقلية المعرفية، والجسمية، والانفعالية، والاجتماعية، بتوجيه أنشطة التعليم لكي تلبي هذه الحاجات.

(6) أهمية تصنيف الأهداف السلوكية:

إن تصنيف الأهداف السلوكية يمكن أن يحقق الأهداف التالية:

- يوفر مدىً واسعاً للأهداف.
- يسهم في تسلسل الأهداف.
- يعزز التعلم.
- يزود ببناء معرفي.
- يوفر نموذجاً تعلمياً.
- يضمن انسجام التدريس.
- يساعد في صياغة فقرات تقويم مناسبة.
- يسهم في بناء نموذج لخطة درس أو وحدة.
- يشخص مشكلات التعلم.
- يمكن أن يسهم في إنجاح مهمات تفريد التعلم.
- يساعد في صنع قرار بالتعليم.

الأهداف المعرفية:

وهي الأهداف التي تركز على عمليات التذكر وإعادة إنتاج خبرة ما ، يفترض أن المتعلم قد تعلمها، وهي كذلك الأهداف التي تتضمن حل بعض المهام العقلية الذهنية التي من أجلها يقـرر المتعلم المشكلة الأساسية ثم يعيد ترتيـب المـادة أو ربطهـا بأفكـار أو طرائـق أو إجـراءات سـبق تعلمها ، وتتراوح الأهداف المعرفية من استرجاع بسيط لمواد متعلمة إلى الطـرق الأصـلية الراقيـة لربط وتركيب أفكار مواد جديدة.

وقد تم تصنيف الأهداف المعرفية وفق تصنيف بلوم إلى ست مستويات وعمليات ذهنيـة متسلسلة ، متتابعة، هرمية، إذ يعتمد التعلم في المستويات العليا على تحقيق الأهداف السـلوكية كما يتضح من الشكل التالي:

معرفة + فهم+ تطبيق+ تحليل+ تركيب+ تقويم

معرفة + فهم+ تطبيق+ تحليل+ تركيب

معرفة + فهم+ تطبيق+ تحليل

معرفة + فهم+ تطبيق

معرفة + فهم

معرفة

مستوى المعرفة/ التذكر:

التركيـز عـلى الحقـائق والمصـطلحات والمفـاهيم وتـذكرها، والتعمـيمات والقوانين،وهـذا المستوى يعني تذكر واستدعاء ما تعلمه سابقاً ، ويتطلب هـذا المسـتوى حضـور العقـل بفعاليـة، وكذلك تدريب الذاكرة على استدعاء المعلومات. ومن أفعال هذا المستوى:يذكر ـ يسمي ـ يتلـو ـ يحدد ـ يتعرف ـ يصف .

مستوى الفهم/ الاستيعاب:

يستطيع المتعلم في هذا المستوى أن يعبر عما درسه من أفكار تعبيراً يختلف عما

أعطي له أصلاً ، أو عرض عليه أثناء الدراسة، ويشمل أن يصيغ الفكرة بلغته، أو أسلوبه الخاص بشرط توفر الدقة والأمانة، أو يشرح ويلخص ويعيد تنظيم الأفكار.

ومن أفعال هذا المستوى:يعلل ـ يشرح ـ يصف ـ يعيد ـ يفسر ـ يناقش ـ يستنبط ـ يستنتج .

مستوى التطبيق:

يستطيع المتعلم في هذا المستوى أن يستخدم ما درسه من معلومات في مواقف جديدة تختلف عن تلك التي تم فيها عرض المعلومات أثناء دراستها، ويشمل ذلك استخدام المجردات في مواقف واقعية. ومن أفعال هذا المستوى:يطبق ـ يستخدم ـ يعلل .

مستوى التحليل:

يعرف وصول المتعلم إلى هذا المستوى بقدرته على تجزئة الموضوع إلى مكوناته الأساسية ، بحيث يتضح التدرج الهرمي للأفكار الرئيسة فيه، وتتضح العلاقات بين هذه الأفكار والارتباط بينها.

ومن أفعال هذا المستوى:يبرهن ـ يقارن ـ يميز ـ يحلل ـ يستنتج .

مستوى التركيب:

يصبح المتعلم قادراً في هذا المستوى على جمع عناصر وأجزاء لبناء نظام متكامل أو وحدة جديدة، فمن معلومات أو عناصر يرتبها ويربط بينها، يتوصل إل تركيب لم يكن موجوداً من قبل. ويدخل في هذا المستوى التعبير والكتابة عن المشاعر والنشاط الإبداعي من شعر وقصة ومسرحية، وخطة عمل .

ومن أفعال هذا المستوى:يصمم ـ يركب ـ يخطط ـ يقترح ـ يشتق ـ ينظم ـ يعيد ترتيب.

مستوى التقويم:

وهو الحكم الكمي والكيفي على موضوع أو قضية معينة، أو طريقة، أو استراتيجية عمل، وذلك في ضوء معايير داخلية أو معايير خارجية.

ومن أفعال هذا المستوى: يصدر حكماً ـ ينقد ـ يقوم ـ يقدر قيمة ـ يبين التناقض ـ يبرر.

(ب) **الأهداف المهارية:**

ترتبط الأهداف في هذا المجال بتطوير المهارة وتعلمها، وتعرف المهارة بأنها: أي نشاط سلوكي ينبغي على المتعلم أن يكتسب فيه سلسلة من الاستجابات الحركية ، ويتضمن ذلك أن المهارة ذات جانبين:

ـ **الجانب الأول:** نفسي وفيه يدرك الفرد الحركة، ثم يفكر فيها ثم يستوعبها.

ـ **الجانب الثاني:** يتمثل في ممارستها،وقد تضمن تعليم المهارة ثلاث مراحل هي:

(أ) مرحلة تقديم المهارة.

(ب) مرحلة تعليم المهارة.

(ج) مرحلة المران والتدريب على المهارة.

ومن التصنيفات المشهورة في هذا المجال تصنيف كبلر وزملائه وهو :

(أ) الحركات الكبرى للأطراف، المشي، التقاط الأشياء الثقيلة ، القيادة.

(ب) الحركات التنسيقية الدقيقة لليدين والأصابع والعين واليد والأذن.

(ج) التواصل غير اللفظي ، الإيماءات، الحركات التعبيرية بالجسم وأعضائه.

(د) التواصل اللفظي الفعال ، القراءة، التلاوة، الخطابة.

والمجال المهاري بصفة عامة يهتم بتكوين المهارات وتنميتها ، وفي هذا الصدد يمكن تحديد مراحل تكوين المهارة لدى المتعلم في الخطوات التالية :

(أ) مستوى الملاحظة:

وهو أول مستوى في تكوين المهارات، حيث إن الطلاب يصبحون على وعي بما يقدم أمامهم من خبرات . والملاحظة الواعية تساعد الطالب على تعرف خطوات العمل ، التي ينبغي عليه اتباعها في المستقبل لتكوين المهارة.

(ب) مستوى التقليد:

وفي هذا المستوى يقوم الطالب بأداء عمل متبعا النموذج الذي شاهده من قبل في مستوى الملاحظة.

(ج) مستوى التجريب:

يتطلب هذا المستوى أن ترفع المراقبة عن المتعلم تدريجياً بحيث يقوم المتعلم بأداء المهارة بنوع من الحرية في التصرف، حيث يكتسب الطالب في هذه المرحلة الثقة بالنفس والتعرف على الأخطاء في أدائه.

(د) مستوى الممارسة:

في هذا المستوى يبدأ المتعلم تكوين المهارة فعلاً حيث يصبح أداء الطالب تلقائياً ، ويؤدي المهارة بسهولة وثقة، وسرعة في العمل، وزيادة في الإنتاج.

(هـ) مستوى الإتقان:

مستوى الإتقان هو الدلالة الفعلية على تكوين المهارة لدى المتعلم، حيث يعمل المتعلم بسهولة ويسر وفعالية، ويتصف الأداء الذي يقوم به بالجودة والإتقان.

(و) مستوى الإبداع:

يعني هذا المستوى قدرة الطالب على التطوير والتنمية والإبداع في أداء المهارة المطلوبة منه، وهذا المستوى يشير إلى الإتقان الكامل والتام في المهارة.

وقامت أنيتا هاروAnita Harrow بتقديم تصنيف للأهداف المهارية على النحو التالي:

(أ) الحركات الانعكاسية: وهي حركات لا إرادية بطبيعتها، وتظهر في مرحلة مبكر من العمر.

(ب) الحركات الأساسية:وهي تنشأ من تجمع حركات منعكسة في أنماط أساسية، ويستعان بها في أداء الحركات الإرادية مثل المشي والجري والقفز والرفع.

(ج) القدرات الحركية الحسية: يحتاج المتعلم أن يدعم هذه المهارات والقدرات بالنضج، وخبرات التعلم المناسبة التي تصل به إلى درجة من المرونة، التي تجعله يؤدي النشاطات الحسية بمهارة.

(د) القدرات الجسمية: وهي الحركات التي تتصف بالقوة والرشاقة والمرونة والتحمل، ولذلك فإن الأهداف بهذا المستوى تركز على النمو الجسمي السليم للقيام بحركات في مستوى أعلى.

(هـ) **الحركات الماهرة:** يتوقع من المتعلم في هذا المستوى أن يكون قادراً على القيام بمهارات حركية عالية، كأن يكون المتعلم بعد فترة من التدريب قادراً على كتابة 50 فعلاً مضارعاً في ثلاث دقائق.

(و) **التعبير الحركي المبتكر:** يستطيع المتعلم في هذ1ا المستوى القدرة على الابتكار والإبداع في أداء المهارات ، بحيث يضفي على المهارة نوعاً من الإبداع والجمال.

وهناك تنظيم آخر لتصنيف الأهداف في المجال المهاري كالتالي:

(أ) الاستقبال.

(ب) التهيئة.

(ج) الاستجابة الموجهة.

(د) الاستجابة الميكانيكية.

(هـ) الاستجابة المركبة.

(و) التكييف.

(ز) التنظيم والابتكار.

ومن أمثلة الأهداف في المجال المهاري:

- أن يقرأ الطالب خمسة أبيات قراءة جهرية سليمة.
- أن يكتب الطالب مقالاً عن أضرار المخدرات.
- أن يجمع الطالب عينات من الكائنات حوله تدل على قدرة اللـه.
- أن يتحاور الطالب في ميدان العقيدة مع أهل الذمة بيسر وسهولة.
- أن يحفظ الطالب النصوص الشعرية المقررة عليه.
- أن يرسم الطالب شكلاً توضيحياً لأنواع المواصلات.

الأهداف الوجدانية:

اهتم هذا المستوى بتطوير المشاعر لدى الطلاب واتجاهاتهم وقيمهم وانفعالاتهم ، ويركز هذا الجانب على الأحاسيس والمشاعر وعلى التغيرات الداخلية التي يمكن أن تطرأ على سلوك المتعلم وتؤدي إلى تبنيه موقفاً أو مبدأ، أو معياراً، أو قيمة، أو اتجاهاً يحدد سلوكه وتوجهه، كما تؤثر في إصداره لحكم ما ، وقد أخذت الأهداف الوجدانية خطاً

متصلاً كما هو الحال في الأهداف المعرفية، بطريقة منتظمة في خمسة مجالات رئيسة هي:

(أ) الاستقبال: ويعني الانتباه لأمر ما واستقباله، ويشمل الوعي البسيط، دون التعبير عن الميل والرغبة الأولية.

(ب) الاستجابة: يبدي اهتماماً بسيطاً ويستجيب استجابة أولية تعبر عن ميل ورغبة أولية تجاه الظواهر والأشياء.

(ج) قبول القيمة والاتجاه: يظهر أنماط سلوك تتفق مع نزعة أو قيمة معينة بشكل اختيار.

(د) تنظم الاتجاهات والاتجاهات في منظومة أو نسق معين.

(هـ) تمثل القيمة وإشهارها والاعتزاز بها والثبات في أدائها وممارستها.

ومن أمثلة الأهداف في المجال الوجداني:

- أن ينمو إحساس الطالب بأهمية اللغة العربية.
- أن يحب الطالب المحافظة على النظافة.
- أن يحترم الطالب وجهات نظر زملائه داخل وخارج الفصل الدراسي.
- أن يتحلى الطالب بصفات الإنسان المؤمن التي حث القرآن عليها.
- أن ينبذ الطالب الصفات التي نها عنها رسول اللـه(صلى اللـه عليه وسلم).
- أن يظهر الطالب اتجاهاً إيجابياً نحو الفضائل الأخلاقية.

أهداف تدريس اللغة العربية :

يمكن تحديد أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلتين الثانوية والجامعية في الأهداف الآتية :

1ـ تمكين الطلاب من ألفاظ اللغة العربية وتراكيبها وأساليبها السليمة بطريقة علمية شائقة، تجذب انتباههم، وتصل بهم إلى مستوى معين ، بحيث يصيرون في نهاية الأمر مزودين بثروة لغوية في الألفاظ والصيغ والتراكيب والأساليب ، تعينهم على التعبير عما يخالج نفوسهم بلغة سليمة.

2ـ تمكين الطلاب من القراءة وتنمية قدراتهم عليها، وتكوين عاداتها الصحيحة، ومهاراتها لديهم، كالسرعة فيها، وفهم المقروء والتعبير عنه.

3ـ تمكين الطلاب من التعبير السليم الواضح عن أفكارهم، ومشاعرهم، وإدراك ما يتلقونه من تعبيرات ومعان.

4ـ نمو القدرات والمهارات اللغوية بصفة عامة: مثل القدرة على تأدية الفكرة في وضوح وطلاقة وترتيب، والقدرة على صياغة الأسئلة وتوجيهها.

5ـ تشجيع الطلاب على القراءات الحرة الخارجية التي تنمي مداركهم وتغذي عقولهم، وتحررهم من القيود المدرسية المنهجية.

6ـ تنمية الذوق الجمالي لدى الطلاب، والإحساس بأنواع التعبيرات الأدبية من شعر ونثر، وذلك عن طريق إدراك النواحي الجمالية في أساليب الكلام ومعانيه.

7ـ تدريب الطلاب على استخدام أساليب الحكم والموازنة والنقد للمواد المقروءة.

8ـ تمكين الطلاب من استخدام القواعد النحوية والصرفية أثناء القراءة والكتابة والحديث، بمعنى وضع النظريات موضع التطبيق.

9ـ تعويد الطلاب على الاستفادة من المكتبة والرجوع إلى أمهات الكتب، وتلخيص ما يقرأ منها، وتمكينه من كتابة البحوث عنها.

10ـ إدراك المتعلم لدور اللغة في ترسيخ وحدة الفكر والمشاعر بين أبناء وطنه وأمته، بحيث يقدر هذا الدور، ويزداد إيمانه بوحدة الهدف والمصير المشترك.

ثالثاً ـ منطلقات مصدرها خصائص المتعلمين:

يعد المتعلم محور العملية التعليمية، وأحد العوامل الأساسية التي تؤثر تأثيراً مباشراً في بناء المناهج الدراسية، بمعنى أننا لا يمكن أن نقدم أية فكرة ، أو نطالبه بالقيام بأي عمل دون إلمام بمرحلة النمو التي يمر بها، ومراعاة قدراته واستعداداته وخصائص نموه في كافة الجوانب، وهذا يعني ضرورة مسايرة المناهج الدراسية لمراحل نمو المتعلمين.

ويحتل التعليم الثانوي (بصفة خاصة) منذ نشأته مكانة مميزة في السلم التعليمي، ويلقى عناية كبيرة من المهتمين بشئون التعليم، كما يتمتع بمنزلة كبيرة في نفوس الآباء والأبناء ؛ لأنه يتيح الفرص التعليمية والاجتماعية الطيبة للملتحقين، ولعل هذا يرجع إلى أنه ـ التعليم الثانوي ـ يعد الشباب لمواصلة التعليم الجامعي، ويؤهلهم لتنفيذ خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية عن طريق تنمية قدراتهم واستعداداتهم ، وإشباع ميولهم ، وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات ، والمعارف، والمهارات العملية.

ولاشك في أن تأمل الأدبيات المعنية بمطالعة المستقبل واستشرافه يرسم لنا صورة لملامح مجتمع الغد الذي يتسم بثورة التكتلات الاقتصادية العالمية، وانهيار الموانع والحواجز التقليدية بين الشعوب، وبزوغ أهمية رأس المال البشري، كل هذا التغير له انعكاسه على مستقبل التعليم الثانوي في الوطن العربي.

فبدلاً من أن تقتصر المدرسة الثانوية على إمداد المتعلمين بالمعارف والمعلومات ضمن المواد الدراسية، يصبح دورها أفضل إذا ساعدت المناهج الدراسية على تنمية العقول بدرجة تتسم بالحيوية والنزعة البحثية والقدرة على السؤال والمناقشة بصورة منطقية، وغرس احترام القيم الأخلاقية لدى التلاميذ سواء للآخرين ولأنفسهم والتسامح مع الأجناس والديانات الأخرى.

لهذا يحظى التعليم الثانوي بأهمية كبيرة ومكانة خاصة، يعتبر بمثابة العمود الفقري للعملية التعليمية والسلم التعليمي، وتتميز هذه المرحلة ببناء الذات وتكوين الشخصية السوية، وتمثل الفترة العمرية المقابلة للمرحلة الثانوية مرحلة الإعداد الجاد للمواطن الفرد في قيمه ومعتقداته وسلوكه وهويته.

وفيما يلي عرض موجز لأهم السمات والخصائص الاجتماعية والنفسية والعقلية لطلاب المرحلة الثانوية:

(أ) النمو الانفعالي النفسي:

ترتبط المرحلة الثانوية بوصول المتعلم إلى مرحلة المراهق، حيث تتجلى فيها جميع الخصائص المعبرة عن المراهقة ، كما تتضح فيها المشكلات المرتبطة بها، وتعد مرحلة المراهقة مشكلة في كثير من المجتمعات ؛ لتذبذب المعاملة التي يتلقاها المراهق سواء من الوالدين أو المعلمين بالمدرسة، لذلك يمكن القول بأن المراهقة قضية المجتمع وليست قضية المتعلم، فتعامل مرحلة المراهقة بأنها مرحلة المشكلات، حيث يمثل المراهق مشكلة بالنسبة لأهله والمحيطين به، فهو حاد الطبع، سهل الاستثارة، سريع الغضب، وانفعالات المراهق تختلف في نواح كثيرة عن انفعالات الطفل.

ومن أبرز الملامح الانفعالية للمراهق أنه يتعرض لبعض حالات اليأس والقنوط والحزن والآلام النفسية ؛ نتيجة لما يلاقيه من إحباط بسبب التقاليد في المجتمع التي لا تتفق مع رغباته ودوافعه، مما ينشأ عن هذا الإحباط انفعالات تتسم بالحدة. ويظهر سلوك التمرد والعصيان على قواعد المجتمع وقيمه، وعلى ما هو قائم مادام لا يتفق مع خططه وأهدافه

وطموحاته وأمانيه ، ويسعى في الاستقلال عن كل مظاهر السلطة التي تسبب له مظاهر اليأس والإحباط والحزن.

ومن مظاهر النمو الانفعالي عند المراهق سوء الاتزان الانفعالي، وقد يتعرض المراهق للرفض أو عدم التقبل من الجماعة والأقران ، عندما لا يتوافر لديه مستوى مناسب من الاتزان الانفعالي.. وعندئذ يميل المراهق إلى الانطواء والخجل والبعد عن الأقران داخل المدرسة وخارجها، وهو في ذلك يصبح أكثر حساسية نحو نفسه وحساساً للنقد. ويترتب على ذلك افتقاده لتحقيق الاندماج مع المجتمع، وشعوره بالدونية والنقص لقصوره في مشاركة الأقران.

وتتميز هذه المرحلة بتكوين بعض العواطف الشخصية ؛ عواطف نحو الذات تأخذ عدة مظاهر مثل الاعتداء بالنفس، والعناية بالملبس وبطريقة الكلام، إذ يبدأ المراهق يشعر بأنه لم يعد الطفل الذي يطيع دون أن يكون له حق في إبداء الرأي، كما أن المراهق يبدأ في تكوين عواطف نحو الأشياء الجميلة ؛فنجده يحب الطبيعة ويعبر عن تلك المشاعر بطريقة أدبية، أو يرسم لوحة، كما أنه يبدأ في تكوين عواطف حول موضوعات معنوية مثل التضحية والدفاع عن الضعيف.

(ب) النمو العقلي:

إن تطور تفكير المراهق إلى مستوى العمليات المجردة يظهر في مقدرته على حل المسائل . ففي الثانية عشرة يبدأ المراهق في الحاجة باستخدامه الافتراضات ، والمناقشة بواسطة التخمين إذا حدث. ويكتفي الطفل عندما يجد الحل الصحيح عن طريق التجربة والخطأ، أو عندما يتحقق من فرضيته، من خلال حالة واحدة بمعنى آخر، أنه لا يستطيع تصور قاعدة عامة، أما المراهق فيصوغ فرضياته بشكل قواعد أو قوانين عامة ، ثم ينصرف إلى اختبار صحتها آخذا بعين الاعتبار جميع الإمكانات المتاحة والممكنة ، ومن ثم صياغة النتيجة التي توصل إليها بشكل قانون.

إن الفرق في التفكير بين الطفل والمراهق يظهر أيضاً بالإشارة إلى توقعات كل منهما، فالمراهق يرى بسرعة أن شواهد عدة من نوع ما تشير إلى وجود قاعدة لابد من أن تكون صحيحة في جميع الحالات المشابهة. أما الطفل فيميل إلى روية الشواهد المتتابعة على أنها أحداث منفصلة وغير منتمية.

إن مرحلة العمليات المجردة تبدأ في أوائل فترة المراهقة . ومـن أول مظاهرهـا أن المراهـق يبدأ في إظهار ميل للتعـاون مـع الآخـرين، وفي هـذا الصـدد يقـول " بياجيـه" : " مـن الواضـح أن التعاون هو الظاهرة الأولى في مجموعة من أنماط السلوك الضرورية لتكـوين المنطـق وتطـوره" . ومن أجل أن نعلم المراهقين التحليل المنطقي ، لابد مـن أن تتكـون فـيما بيـنهم مـن جهـة وبـين المراهق نفسه من جهة أخرى علاقات متزامنة تأخذ شكل علاقـات التفاضـل والتبـادل التـي تميـز التنسيق في وجهات النظر.

إن الأخذ بوجهات النظر المختلفة المتعـددة تعطـي تفكـير المراهـق مرونـة جديـدة، فقـد أصبح يتفحص عقلياً إمكانات متعددة، ويكون نظريات ، ويدرك عوالم خياليـة، وأن ميلـه المتزايـد في نظم اجتماعية مختلفة حقيقية كانت أو ممكنة، يجعله مجبراً على اتخاذ مواقف ناقـدة تجـاه مقاييسـه التـي يكـون قـد تبناهـا، بحيـث يبـدأ النظـر فيهـا بطريقـة موضـوعية وإلى افتراضـات المجموعات المختلفة التي هو عضو فيها.

أما موقفه من القواعد والمواثيق والاتفاقات فإنه يتغير أيضاً، فهو لم يعد مثل الطفل الـذي يعتقد أنها لا تتبدل ، لقد أصبح يدرك أنها تقررت وتمت الموافقـة عليهـا مـن قبـل الراشـين، وقـد تختلف من مجموعة من الناس إلى مجموعة أخرى.

وتبرز عدة قابليات جديدة ، من خلال التطور الأسـاسي بتعـدد وجهـات النظـر ، نـذكر منها:

- أن المراهق يمكنه قبول المسلمات من أجل المناقشة.
- لقد أصبح قادراً على صياغة مجموعة من الفرضيات المتتابعة والتي يعـبر عنهـا بافتراضـات ومن ثم المضي في اختبار صحتها.
- يبدأ في البحث عن خصائص عامة ، تمكنه من إعطاء تعريفات كاملة، وصياغة قوانين عامة، ورؤية معان عامة في الأمثال أو المواد اللفظية الأخرى.
- أصبح بإمكانه الذهاب في تفكيره إلى ما وراء المحسوس والمحدود والمألوف ، ليتصـور مـاهو غير محدود في الكبر والصغر، ويكتشف أموراً عقلية تصورية.
- أصبح واعياً لتفكيره، مستعيناً به في تقديم مبررات منطقية للأحكام التي يعطيها.
- يكون قدرة في التعامل بنوعية واسعة من العلاقات المعقدة مثل التناسب والترابط

وفي فترة المراهقة لابد من التأكيد على تطور التفكير في الجوانب التالية:

- التعريفات والرمز.

- التواصل واللامحدودية.

- التناسب.

ويمكن اعتبار الشك من أهم مظاهر اليقظة العقلية ، ويأتي في أعقاب النضج العقلي، وتتفتح ملكة النقد، ويكون المراهق أكثر قابلية للشك في الأمور الدينية، ولاسيما المتعلقة بالتوحيد، ووجود الله، والثواب والعقاب .ويؤكد عبد المنعم المليجي(1955) أن الشك لدى المراهق يختلف باختلاف مزاجه وذكائه ومعارفه وظروفه الخاصة، فيتراوح بين الاهتمام النقدي العابر، والارتياب الحاد في عقيدة من العقائد.

(ج) النمو الاجتماعي:

يتأثر النمو الاجتماعي في هذه المرحلة بالتغيرات التي يتعرض لها المراهق في جوانب النمو الأخرى، ويظهر هذا التأثير واضحاً في سلوك الفرد الاجتماعي ، حيث تتضح رغبته في تأكيد ذاته وتحقيق مكانة اجتماعية له، والشعور بتقدير الآخرين له، ومن ثم تزداد فكرته نحو الجماعة والاجتماعية، لذا فهو ينخرط مع أقرانه بالمدرسة أو أقرانه خارجها، ولعب مجموعة من الأدوار الوظيفية التي تعطيه الفرص المتعددة لإثبات ذاته، وتحقيق شخصيته ، فهو عضو من أعضاء أسرته التي تضم أبويه وأخوته، وهو تلميذ في فصله، وعضو من أعضاء جماعته زملائه، وبين هذه الوظائف له يلعب المراهق عدة أدوار تضمن بقاءه بها.

ويميل المراهق في هذه المرحلة في أن يستقل برأيه، فنتيجة لنضجه العقلي أو الجسمي يشعر المراهق بأنه وصل إلى مرحلة يستطيع أن يتخذ فيها قراراته بنفسه، ويصبح أقل اعتماداً على آراء الكبار من حوله،وبقدر نفوره ومحاولته التخلص من آراء الكبار من حوله بقدر ما يرغب في أن يكون عضواً في جماعة من عمره الزمني، وتختلف نظرته برأي الجماعة عن نظرته لآراء الكبار، حيث نراه يلتزم ويخضع لرأي الجماعة لأجل الحصول على قبول ورضى تلك الجماعة وبالتالي يكتسب سلوك الجماعة سواء في اللبس أو الحديث ، أو الأفكار.

وتسهم الصداقة في نمو الإحساس بالهوية أو الكينونة، خاصة الصداقة ذات العلاقات الوثيقة، أو ما يعرف بالأصدقاء المفضلين، وعندما يصل المراهق إلى إحساسه بالهوية مستوى معين من القوة والتماسك ، فإنه يشعر بنوع من الدفء والألفة مع الأصدقاء، وتساعد هذه الألفة إلى تكوين هوية منفصلة عن الأسرة.

وتظهر الاتجاهات الاجتماعية لدى المراهق بصورة واضحة في هذه المرحلة، لأن الاتجاهات ذات طابع اجتماعي، فهو يميل إلى مسايرة الجماعة التي ينتمي إليها ويفضل المناقشة معها في أمور تتصل بحياته وأفكاره وأحلامه، كما تتضح اتجاهاته إلى النقد والرغبة في الإصلاح، وميله إلى الزعامة.

د- الاتجاهات عند المراهقين

يقصد بالاتجاهات أنها شعور تفضيلي يبنى على أساس الخبرة، كما تشير إلى أنها حالة وجدانية قائمة وراء رأي الشخص واعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله.

ويرى "ألبورت" أن الاتجاه هو حالة استعداد عقلي وعصبي منظمة حول الخبرة توضح تأثيراً مباشراً على استجابة الفرد لكل المواقف والموضوعات التي تتعلق بها. والاتجاه في ضوء المكون المعرفي التقويمي عبارة عن عملية تقويم أحد موضوعات التفكير، والتي تمثل موضوعات اهتمام الفرد مثل الذات، الأم، المساواة. وقد تكون موضوعات الاهتمام هذه عيانية concrete مثل شخص مألوف، أو خبرة مؤسفة، وقد تكون مركبة أو مجردةabstract مثل الإنسانية أو الشر.

ومن التعريفات التي ركزت على تعريف الاتجاه في ضوء المكون المعرفي تعريف " روكتش" للاتجاه بأنه" تنظيم من المعتقدات له طابع ثابت نسبياً حول موضوع، أو موقف معين يؤدي بصاحبه إلى الاستجابة بشكل تفضيلي".

فالاتجاه من منظور "روكتش" هو تنظيم يختلف في مدى عموميته أو خصوصيته، في اتساعه أو ضيقه، طبقاً لما يتضمنه من أجزاء أو عناصر. وفي هذا الشأن ميز "روكتش" بين الاتجاه نحو الموضوعobject، والاتجاه نحو الموقفsituation. فموضوع الاتجاه يمكن أن يكون عيانياً أو مجرداً. أما الموقف فهو حدث دينامي نشط لمجموعة من المعتقدات توجد لدى الفرد. أما الاستجابة التفضيلية فيمكن فحصها من خلال بعدين هما:

ـ البعد الوجداني(الحب ـ الكراهية).

ـ البعد التقويمي(الحسن ـ السيئ).

ويمكن التعامل مع فكره التوجه على أنه يشتمل على مكونات ثلاثة هي:

ـ المكون المعرفي.

ـ المكون الوجداني.

ـ المكون السلوكي.

وتتميز فترة المراهقة بأنها فترة يقظة دينية توضع فيها المعتقدات الدينية التـي قـد كونهـا المراهق في طفولته موضع الفحص والمناقشة، وتتعرض للتعديل حتى تتفق مع حاجاتـه الجديـدة الأكثر نضجاً، ولذلك فإن مرحلة المراهقة يصبغها الاتجاه الديني والاهتمام الديني.

ويزيد من اهتمام المراهق بالمسائل الدينيـة أنـه مطالـب بممارسـة العبـادات بشـكل أكـثر جديـة مـما كـان عليـه الحـال في الطفولة،بالإضـافة إلى أن مناقشـاته مـع أصـدقائه يغلـب عـلى موضوعاتها الأمور والمشكلات الدينية، وكما أن بعـض الحـوادث التـي تقـع لـه كمـوت صـديق أو قريب، أو الصعوبات التي يواجهها تجعله يزداد تركيزاً على الدين وأموره.

وتتميز هذه الفترة بظهور الاتجاهات المختلفة لدى المراهق، أبرزها الاتجـاه الـديني وهـو يتكون عنده عن طريق المرور بخبرة معينة، ولا يتكون من موقف واحد بعينة، ولكنـه نـاتج عـن مجموعـة مواقـف يتعـرض لهـا المراهـق، وتسـاعد هـذه الاتجاهـات الدينيـة في إشـباع حاجاتـه ودوافعه، وتحقيق أهدافه التي رسمها لنفسه.

1- خصائص الاتجاهات:

تتميز الاتجاهات لدى الأفراد بمجموعة من الخصائص منها:

(أ) تعتبر الاتجاهات أمراً مكتسبا من جراء احتكاك الفرد ببيئته الخارجية.

(ب) اتجاهات الفرد تعتبر حصيلة لخبراته السابقة.

(ج) تبنى اتجاهات الفرد على خبراته السابقة فهي أيضاً قابلة للتغيير باكتساب خبرات جديدة.

2- العوامل المؤثرة في الاتجاهات:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في اتجاهات الفرد، منها ما هو متعلـق بـالفرد نفسـه، وأخرى بالوسط الاجتماعي الذي يتفاعل معه، وهذه العوامل هي :

أ ـ العوامل البيئية:

البيئة الثقافية التي يتفاعل معها الفرد عـلى مسـتوى الأسرة، والمدرسـة والتقاليـد السـائدة هي التي تحدد اتجاهاته.

ب ـ عوامل خاصة بالفرد:

تجارب الفرد، وخبراته،ومستواه الثقافي والتعليمي،ومستوى إدراكه، وقدرته على التخيل والاستنباط، ومدى استقلاليته ـ هي التي تحدد الإطار العام الذي تتكون ضمنه اتجاهاته.

ج ـ عوامل لها علاقة بالحدث أو الموقف موضوع الاتجاه:

الفرد بطبيعته مدفوع لإشباع حاجاته وذلك للتخفيف من حدة التوتر الناتج عن هذه الحاجات.فالفرد يتكون لديه اتجاه إيجابي نحو كل المواقف والأحداث والأشخاص المساهمين إيجابياً في سبيل إشباع رغباته، بينما يتخذ موقفاً مضاداً من الأشياء التي أعاقت تحقيق هذا الهدف. هذا الاتجاه السلبي قد يدفع الفرد إلى أنماط سلوكية متعددة قد تأخذ شكلاً عدوانياً إعادة المحاولة أو الانسحاب.

3- عناصر الاتجاه:

ثلاثة عناصر رئيسة يتألف منها مفهوم الاتجاه لدى الأشخاص:

(1) يتمثل العنصر الأول من عناصر الاتجاهات في فهم واستيعاب وإدراك الموضوع، أو الموقف،أو الحدث من قبل الشخص.

(2) شعور الفرد الإيجابي أو السلبي نحو الهدف.

(3) سلوك الفرد المترتب على استعداده المسبق تجاه هذا الموضوع.

لذا نستطيع القول بأن هناك علاقة وثيقة بين هذه العناصر ، فمدى الاستيعاب الذهني لموضوع الاتجاه تؤثر على إحساس الفرد تجاه الموضوع نفسه، وسلوك الفرد يترتب على ذلك.

4- تغيير الاتجاهات:

- ارتقاء المستوى التعليمي والثقافي لدى الفرد قد يحدث عملية تحول في ميول ونوعية استجابة الشخص لحدث ما.
- شخصية الفرد تمر بمراحل تكوين معينة، قد يصاحب بنوع من التجديد والتحديث لاتجاهاته لتعكس نضج شخصيته.

- اكتساب الفرد لخبرات وتجارب جديدة قد تؤثر على فهمه وإدراكه للأحداث والمواقف،وبالتالي قد تدفعه إلى إدخال بعض التغيير على طريقة استجابته لهذه المواقف أو الأحداث.
- الجهاز الإداري قد ينجح في إحداث بعض التغيير في اتجاهات منسوبيه خاصة التي لا تتفق مع الأهداف العامة لتلك المؤسسة.
- الشخص راغب العضوية في تنظيم غير رسمي قد يضطر إلى تغيير اتجاهاته التي لا تنسجم مع ميول بقية الأعضاء.
- الفرد قد يتكون لديه استعداد مسبق للاستجابة لحدث أو موضوع ما ، هذا الاستعداد مبني على معلومات وحقائق معينة، وأي تغيير في هذه المعلومات أو الحقائق سيصاحب بتغيير في اتجاهات هذا الشخص نحو هذا الموضوع أو الحدث.
- التطور الحديث والسريع في التقنية وسهولة وصول البث الإعلامي إلى كل أجزاء المعمورة قد يلعب دوراً جوهرياً في تغيير ميول ورغبات واستجابات الفرد المستقبلين سواء فيما يتعلق بمواقف سياسية وأحداث عالمية، وأحداث عالمية ، وسلوكيات استهلاكية .

5- معلم اللغة العربية وتنمية الاتجاهات:

لا شك في أن معلم اللغة العربية له الأثر القوي الإيجابي في تنمية اتجاهات المتعلمين الدينية، حيث أن الدراسات التربوية أكدت نتائجها على أن المتعلمين يتأثرون بمعلميهم ، فهم يقلدونهم دائماً ، ولذلك يجب على معلم التربية الدينية الإسلامية أن يتمتع بقدر كبير من عظيم الخلق الطيب، والخصال الحسنة الفاضلة، ، لذلك يؤكد التربويون على أمر مهم هو أنه ينبغي أن يكون تهذيب المعلم لطلابه ، وتربيتهم تربية دينية أمراً نابعاً من نفسه، مؤمناً به، مخلصاً فيه، دون تزييف في عواطفه.

ولذلك يشير في هذا الصدد محمد صالح سمك إلى أنه ينبغي على معلم اللغة العربية أن يكون عظيم التدين، قوي الإيمان، متمكناً من دينه في نصوصه، وأحكامه، وفقهه، عاملاً طبق أوامره ونواهيه،قادراً على تقريب دروسه إلى أذهان تلاميذه وطلابه، حتى يحسنوا فهمها والعمل بها.

وقد قدم محمد صلاح الدين مجاور(1994) عدة تساؤلات ذات أهمية تتعلق بدور معلم التربية الدينية الإسلامية في تنمية الاتجاهات الدينية الإيجابية لدى طلابه نذكر منها التساؤلات التالية:

(1) إلى أي مدى تساعدني القيم والاتجاهات الدينية في أثناء الدرس؟

(2)هل أنا ممن يدركون حق الله وحقوق الناس؟

(3) هل أمتلك شخصية تمثل قوة مؤثرة على التلاميذ؟

(4) هل أنا إنسان ممن ينالون احترام البيئة والحي؟

(5) هل أنا سعيد بأداء دوري في التربية الإسلامية؟

(6) ما الذي حققته مع تلاميذي؟

(7) هل حدث تأثير روحي فعلاً مع طلابي؟.

لذا ينبغي على معلم اللغة العربية و التربية الدينية الإسلامية أن يضع نصب عينيه الاهتمام بغرس المبادئ والقيم الدينية في نفوس طلابه، وأن يهيئ المناخ المناسب لطلابه لاكتساب الاتجاهات الدينية الإيجابية ، وأن يشجعهم على المشاركة في النشاطات الدينية المدرسية التي تدل على الوعي الديني القويم.

وحدد حسن شحاتة بعض الأدوار المهمة لمعلم التربية الدينية الإسلامية أهمها ما يلي:

- مساعدة الطلاب على اختيار المعرفة المناسبة للموضوع الذي يقوم بدراسته،أو المشكلة التي تواجهه في المنهج المدرسي أو في حياته الشخصية.
- تزويد الطالب بالمهارات والقدرات اللازمة لنقد المعرفة التي حصلها والتأكد من سلامتها وصحتها.
- تدريب الطالب على كيفية استخدام المعرفة والإفادة منها في المشكلة التي يقوم ببحثها.
- فهم خلفية الطالب وظروفه الاجتماعية والاقتصادية .
- تعرف قدرات الطالب وتقدير الطالب وتقدير حاجاته يساعد المعلم في تنظيم وتصميم الخبرات التعليمية المناسبة لحالته.
- القيام بمسئوليات معينة تجاه عملية التكامل بين المدرسة والبيت متعاوناً مع المشرف الاجتماعي.

رابعاً ـ منطلقات مصدرها خصائص المجتمع العربي:

تعد دراسة طبيعة المجتمع أساساً جوهرياً من أسس بناء مـنهج اللغـة العربيـة ، فالأفكـار والمعتقدات الرئيسة والقيم المتعارف عليها اجتماعيا، وأساليب العمل ، وغير ذلك مـن الخصـائص التي تميز طريقة الحياة، تعد مصدراً رئيساً للفلسفة التربوية وللأهـداف والمحتـوى في أي مجتمـع وفي أي فلسفة، ومـن أجـل هـذا نـادى علـماء التربيـة بضرورة ربـط التعلـيم بمتطلبـات المجتمـع وظروفه ومشكلاته .

والمجتمع العربي عبارة عن أمة موحدة متجانسة موصولة التاريخ منذ أقدم العصور ،وهذا المجتمع الكبير تنظمه جماعات صغيرة متفاوتـة القـدر والعمـر، ولهـذه المجتمعـات الصـغيرة ،أو لهذه النظم الاجتماعية علاقات ووظائف مثلها في ذلك مثل الجوارح والأعضـاء في الجسـد الحـي، يكمل بعضها بعضاً. ولهذا المجتمع العربي الكبير خصائص تميزه عن غيره من المجتمعات الأخـرى، وإن كان يشترك معها في المشـكلات التـي تـرتبط بظـروف الحيـاة فيـه، ومـنهج التربيـة الإسـلامية يتفاعل مع خصائص المجتمع ويقدم حلولاً لمشكلاته.

ويعد المجتمع العـربي مجتمعـاً قـديم النشـأة ، تمتـد جـذوره في أعـماق التـاريخ ، وكانـت حضارته من أقدم الحضارات العالمية التي اكتشفت الزراعة، وشيدت المدن، وعرفت نظام الدولة ، وابتعدت عن الثقافة البدائية وارتبطت بالثقافة الراقية المتحضرة. وعبر العصور التاريخيـة تعـرض المجتمع العربي لتغيرات سريعة وعميقة شاملة ومتلاحقة لمجريات الأمور الحياتية فيـه، مـما كـان له أكبر الأثر في كل نواحي الحياة العربية، وبـالرغم مـن هـذه التغـيرات التـي حـدثت وأثـرت في المجتمع العربي فإنه احتفظ بمجموعة من السمات والخصائص التي اتسـمت بالأصـالة والمعـاصرة والثبات.

فمن خصائص المجتمع العـربي أنـه مجتمـع متـدين، فالتـدين يضرب بجـذوره في أعـماق المجتمع العربي منذ القدم، ولقد كانت سمة التدين في الشخصية العربية سـبباً رئيسـاً في إكسـاب الروح الوطنية والفداء وجعلها سمة من سماتهم، ولعل العدد الهائل مـن الشـهداء الـذين افتـدوا الإسلام منذ القدم حتى أواخر القرن العشرين يؤكد وحدة وترابط هذا الوطن منذ مئات السنين.

وأن تلك الروح الوطنية والفداء التي رسخت في قلوب المسلمين لدليل على إيمانهم بدينهم وليس كواجب وطني فقط.

وتعد سمة الكرامة من سمات المجتمع العربي، حيث عرف العربي المسلم بالحفاظ على كرامته، والدفاع عنها بكل ما أوتي من قوة، فعلى مرّ العصور التي تعرض فيها الإنسان العربي لألوان الاستغلال والقهر لم يخضع للطغاة والإقطاعيين ،بل قاومهم وقام بالثورات احتجاجاً على سوء معاملتهم،وقام الشهداء في سبيل وطنهم وأرضهم وسمة الكرامة هي التي دفعت المجتمع العربي المسلم لتحدي القهر الخارجي وهضم الغزاة والمستغلين.

ومن الملامح الرئيسة للمجتمع العربي المسلم تمسكه بالعادات والتقاليد الطيبة وحرصه على ممارسة الفضائل التي اكتسبها من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة مثل الصدق، والإحسان إلى الفقراء، وإغاثة الملهوف، والبر، والوضوح والصراحة، والدأب والمثابرة،، والوفاء، والنزوع المستمر إلى النفع والخير بلا تفريق، وكذلك التطلع الأصيل إلى الكمال، ويتجلى ذلك في الإنجازات الحضارية، وكذلك الجسارة في مواجهة المجهول وفي تحمل المخاطر.

ومن أبرز سمات المجتمع العربي المسلم سمة الصراحة، وهي سمة حضارية تنبعث من الدين الإسلامي الحنيف، ونجد أيضا سمة الوسطية والاعتدال والتعقل.وقد اكتسبت سمة الوسطية في الشخصية العربية الإسلامية القدرة على الجمع بين الماضي والحاضر والمستقبل والمعاصرة والتراث والاقتباس، والدين والعلم، وهذا يؤكد على عدم التطرف أو التعصب أو الغلو والبعد عنه بشتى الصور.

ويواجه المجتمع العربي المسلم تحديات في حاضره ومستقبله،وهي تختلف عما تواجهه المجتمعات الأخرى، منها ما هو فكري، ومنها ماهو اجتماعي، ومنها ما هو اقتصادي، ،ومنها ما هو سياسي، ومن أبرز هذه المشكلات التي تواجه المجتمع العربي الأمية الدينية، وتعني الجهل بأمور الدين، وعدم العلم به،أو الفهم الخاطيء لتعاليمه، والعلم ببعض جوانبه، وإهمال الجوانب الأخرى، ومن الواضح أن الفهم الخاطيء للإسلام ينطلق من تفسيرات مغلوطة لتعاليمه، وهذه التفسيرات تجعل منه ديناً جامداً منغلقاً متقوقعاً لا يقوى على مسايرة الزمن، ولا يراعي متغيرات الحياة.

ولعل هذه الأمية الدينية ترجع أيضاً إلى ضآلة مكانة التربية الدينية الإسلامية في المدرسة في بعض البلدان العربية، حيث احتلت اهتماماً قليلاً في المنهج المدرسي، من حيث قلة ما يعطى للتلاميذ خلال المراحل الدراسية، إذ لا يفي الغرض المطلوب، وعدم الارتباط بين ما يقدم بمراحل نمو المتعلم وواقع حياته.

3

الفصل الثالث الكفاءة اللغوية

مدخل

تحتل الكفاءة اللغوية مكانة بارزة في التنظيم العقلي للإنسان، لأن اللغة تعد أرقى ما لدى الإنسان من مصادر القوة والتفرد. ويؤكد سولسو (1990) أهمية الكفاءة اللغوية كأساس معرفي للأفراد، وذلك انطلاقاً من أن كثيراً من أشكال التفكير وحل المشكلات تحدث في غيبة منبهات خارجية، وعملية التجريد إلى رموز لفظية تمدنا بوسائل التفكير وطرائق حل المشكلات. (روبرت سوسلو: 1990، ص 541) . ولقد تطور خلال القرن العشرين عدد من النظريات التي حاولت أن تحدد القدرات التي تكون ما يسمى بالكفاءة اللغوية.

وقد ظلت النظرية اللغوية عبر السنوات السابقة إلى عهد قريب ـ نسبياً ـ تعتبر الكفاءة اللغوية مساوية لمعرفة مفردات اللغة ونحوها وصرفها، وكان أول الأطر النظرية التي حاولت وصف الكفاءة بناء على هذا التصور هو أنموذج لادو (1961) Lado وكذلك أنموذج كارول Caroll (1961) الذي بين فيه المكونات الثلاثة للغة ـ حسب رأيه ـ وهي النحو والمفردات ونظامي الأصوات والكتابة وقد فصلها عن المهارات اللغوية الأربع، لكن كلا الباحثين لم يتطرقا إلى العلاقة بين مكونات الكفاءة اللغوية والمهارات. (مهدي العش : 1999).

ثم شرع اللغويون وعلماء الاجتماع ينظرون بإمعان إلى دور اللغة في سياقها الاجتماعي وحددوا عناصر فوق لغوية يعتقد أنها تؤثر على شكل اللغة المستعملة، وبدأ هذا التحول منذ أن أدخل برانسلاف مالينوفسكي (1932) الأخصائي بعلم النفس والإنساني، واللغوي فيرث (1964) عبارة سياق الموقف اللغوي context of situation ، مشيران إلى الواقع المحيط بالموقف اللغوي على شكل اللغة.

وفي علم اللغة افترض دي سوسير (1916) وجود وجهين للمعرفة اللغوية ،أولهما الكلام، وثانيهما الكفاءة اللغوية، ثم جاء تشومسكي (1965) ليصف نوعين من القدرة اللغوية يشبهان إلى حد بعيد الكلام والكفاءة الذين قدمهما دي سوسير، والكلام هو ما يظهر من اللغة للأذن أو العين بما في ذلك الأخطاء والهفوات وسوء الاستعمال، أما الكفاءة فتعني ما يعرفه الناطقون باللغة ضمنياً وبالسليقة عن لغتهم.

مفهوم الكفاءة اللغوية :

تعددت مسميات الكفاءة اللغوية ، وتتفق جميعها في المضمون والمعنى ، فمن مسمياتها: الكفاءة في اللغة، والخصوبة اللغوية ، والقدرة اللغوية العليا، والتمايز بين القدرات، والقوة في اللغة.

أما بالنسبة لمصطلح الكفاءة اللغوية فيقصد به " القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة، والسليقة أو الملكة التي تجعل للفرد من الحس اللغوي ما يميز به بين أشكال الفهم والإفهام، وتعني الكفاءة اللغوية تزويد الطلاب بالمهارات اللغوية التي تجعلهم قادرين على فهم طبيعة اللغة والقواعد التي تضبطها والنظام الذي يحكم ظواهرها" . (رشدي طعيمة ، 2000) .

ويقصد بالكفاءة اللغوية " إجادة الطالب للمهارات اللغوية على مستوى عال" (حسن شحاتة، 1993). ويشير أحمد حنورة إلى أن الكفاءة في اللغة " لا تعني الوقوف عند الإلمام بالمعلومات اللغوية من رفع فاعل وأركان التشبيه ومعرفة لقاعدة الهمز متوسطة أو متطرفة، بل تتجاوز ذلك إلى الدرجة التي تصل بالمتعلم إلى الاستعمال الصحيح والحسن لهذه اللغة" (أحمد حنورة ،1988) .

ويشير محمود الناقة إلى أن الكفاءة اللغوية هي " المهارات الرئيسية التي ينبغي أن يمتلكها الفرد، ويمارسها، وتظهر من خلال سلوكه في المواقف المتصلة بمهمته، وأنها تمثل المستوى الأمثل أو الأعلى للأداء" (محمود الناقة ، 1997،).

ويرى نوستراند (1991) Norstrand أن الكفاءة اللغوية هي " الاتصال اللغوي الفعال الذي يشمل تحويل الرسائل اللفظية إلى علاقات إبداعية تعتمد على الاستنباط الجاد حتى يصبح ـ الاتصال ـ عادة جيدة" ، كما يقصد بها " معرفة ثقافة اللغة والتوقع الاجتماعي لما يصدر من متحدث اللغة الأصلية" (Kramasch Claire،1996) .

وتشير الكفاءة اللغوية إلى أنها " قدرة اتصالية شفهية وكتابية حول الموضوعات المعرفية الشائعة، كما تشير إلى طلاقة التحصيل، وإنجاز مشروع في الوقت المحدد" (ألكسندر فون همبولدت (Alexander Von Humboldt: 2002) . ويقصد بها " جزء من الأداة الذهنية الموجودة في ذهن الإنسان والتي يستخدمها لإنتاج وفهم اللغة" (جودث جرين،1990،) ، ويرى عالم اللغة الأشهر تشومسكي الكفاءة اللغوية على أنها " المعرفة اللاشعورية باللغة وهي معرفة عقلية محضة يميزونها من الأداء" (هكتر هامرلي، 1994،) .

خلاصة وتعقيب:

برغم تعدد التعريفات المتعددة لمفهوم الكفاءة اللغوية إلا أن معظمها يشير إلى امتلاك الفرد للمهارات اللغوية والقدرات المعرفية التي تضبط اللغة، وتفيد الاتصال الفعال، والتي يمكن استخدامها في مواقف محددة لإنجاز أعمال خاصة .

كما أن التعريفات السابقة تؤكد على الدور الاتصالي للكفاءة اللغوية ، وتتعدى معرفة قواعد اللغة إلى الاستعمال الصحيح والسليم للغة ومهاراتها، بالإضافة إلى معرفة الفرد الضمنية بقواعد اللغة التي هي قائمة في ذهن الناطق باللغة، والكامنة وراء الفعل الكلامي.

ويمكن تحديد مفهوم الكفاءة اللغوية في ضوء ما سبق على أنها :

" امتلاك الفرد للمهارات اللغوية والقدرات المعرفية الذهنية التي تضبط اللغة وتفيد الاتصال الفعال، والتي يمكن استخدامها في مواقف اجتماعية محددة لإنجاز أعمال خاصة ، كما تعني السيطرة على الكلام سيطرة تامة، مع إدراك المعنى، والفهم، والتمييز بين اللفظ والمعنى، والأسلوب والتراكيب اللغوية، مع الاستخدام الوظيفي للقواعد التي تضبط وتحكم اللغة" .

مكونات الكفاءة اللغوية :

اهتم علماء اللغة والتربويون بدراسة القدرات المتضمنة في الكفاءة اللغوية ، فقد أجرى جونسون Jonson ، ورينولدز Renolds (1941) دراسة عاملية على 13 طالباً جامعياً، وأعدا بطارية اختبارات لتشمل مقاييس لما سمياه تدفق الاستجابة اللفظية وتوصلا إلى عاملين هما: عامل تدفق الكلمات وهو أقرب إلى طلاقة الأفكار، ويتمثل في القدرة على إنتاج الأفكار مع التركيز على كم هذه الأفكار. وعامل انتقاء الكلمات ، وهو أقرب إلى الفهم اللغوي. (فؤاد أبو حطب، 1996) .

وقامت نادية عبد السلام (1974) بدراسة هدفت الكشف عن مكونات الكفاءة اللغوية والعوامل المؤثرة فيها ، وتوصلت إلى العوامل التالية :

أ ـ عامل الفهم اللفظي: ويقصد به القدرة على فهم الألفاظ والعبارات.

ب ـ عامل طلاقة الكلمات: ويقصد به القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات تحت ظروف بنائية محددة.

ج ـ عامل القواعد والهجاء: ويقصد به القدرة على اكتشاف الأخطاء الهجائية والنحوية وتصويبها.

د ـ الطلاقة الارتباطية : ويقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات لتحقيق مطلب معين من حيث المعنى.

هـ ـ عامل إدراك العلاقات اللفظية: وهو قدرة الفرد على فهم العلاقات بين الألفاظ والعبارات اللغوية.

و ـ عامل الاستدلال اللفظي: وهو القدرة على استخلاص النتائج من مقدمات معطاة في صورة لفظية.

أما كارول Carroll(1993) فقد حدد مكونات الكفاءة اللغوية في القدرات التالية :

أ ـ قدرات الفهم. Verbal or printed Language Comprehension

ب ـ القدرة على معرفة المعاني المعجمية للكلمات. Lexical Knowledge

ج ـ القدرة على فهم المقروء. Reading Comprehension

د ـ القدرة على تشفير المادة المقروءة. Reading Decoding

هـ ـ القدرة على استنتاج الكلمات وفقاً للسياق. Close Ability

و ـ القدرة على التهجي. Spelling Ability

ز ـ القدرة على التشفير الصوتي. Phonetic Coding

ح ـ قدرة الحساسية اللغوية. Grammatical Sensitivity

ط ـ القدرة على التواصل. Communication Ability

ي ـ القدرة على الاستماع. Listening Ability

ك ـ القدرة على إنتاج الكلام المنطوق. Oral Production.

الوظائف اللغوية:

تمثل الوظائف اللغوية مكوناً مهماً من مكونات الكفاءة اللغوية ، وتركز هذه الوظائف على جانبين من اللغة؛ الجانب العقلي ، والجانب الاجتماعي، فالفرد يستخدم اللغة أحياناً لكي يعبر عن نفسه ومشاعره وأفكاره، ويستخدمها في الوقت نفسه بهدف التواصل مع غيره من أفراد مجتمعه، كما أن استخدام الفرد للغة لا يكون فقط لحل مشكلة معينة، بل تعد وسيلة من وسائل الراحة وتقليل الاضطراب وكسر حاجز الاغتراب بين الفرد وبين من يشاركه الحديث.

ومن الوظائف اللغوية ـ كمكون من مكونات الكفاءة اللغوية ـ " تيسير دفة الأمور، وتصريف شئون المجتمع الإنساني ، ومن أنصار هذا الاتجاه العالم الأنثروبولوجي مالينوفسكي الذي يؤكد على هذه الوظيفة للغة، وهي الجانب الاجتماعي الاتصالي لها، ويرى أنها وسيلة لتنفيذ الأعمال وقضاء حاجات الإنسان".(فتحي يونس، 2001) .

ويشير فتحي يونس (2001) إلى أن الكفاءة اللغوية وظيفة تؤديها، تتركز في تسهيل عملية التواصل ونقل الفكر والتعبير عن النفس ، وتترتب على هذه النظرة إعطاء أهمية كبيرة لقدرة الفرد على التعبير عن نفسه بوضوح ودقة، وقدرته على فهم نوع تفكير الآخرين من بني جنسه، وقدرته على إصدار أحكام دقيقة على ما يقوله الآخرون .

الكفاءة الاتصالية:

يرى عدد من علماء اللغة من أمثال هنري سويت، وسابير، وجفونز أن وظيفة اللغة الأساسية تنحصر في أنها وسيلة إنسانية خالصة لتوصيل الأفكار والانفعالات بكفاءة عن طريق اتباع نظام دقيق من الرموز التي تصدر بطريقة تلقائية، وفي ضوء ذلك يرى أصحاب هذا الاتجاه أن اللغة تؤدي ثلاثة أغراض هي: الاتصال ، والتفكير ، والتسجيل.

ولقد اتسم عقد الثمانينيات بموجة جديدة من الاهتمام والتركيز على تدريس اللغة الاتصالي ؛أي تدريس اللغات الثانية بهدف نهائي هو القدرة على الاتصال بمحدثيها الأصليين، وانصب هذا التركيز على مهارات التحدث والاستماع، وعلى مهارات الكتابة لأغراض اتصالية محددة، وعلى قراءة النصوص الأدبية.

وتستند تنمية الكفاءة الاتصالية على عدد من المبادئ النظرية المهمة للسلوك اللغوي، لعل من أهمها تحديد مفهوم الكفاءة الاتصالية.فقد قام عالم اللغة الاجتماعي دل هايمز Dell Hymes (1973) بصياغة مصطلح الكفاءة الاتصالية حيث رأى أنها " قدرة الفرد على إيصال وتفسير الرسائل الاتصالية وإدراك معانيها لدى المتحدثين في مواقف معينة .

وقد عرف كل من ميتشل كانل Michael Canale و ميريل سوين Merril Swain الكفاءة الاتصالية تعريفاً يعتبر المرجع الرئيس لكل مناقشات الكفاءة الاتصالية في تعليم اللغة الثانية، حيث أشار كل من التعريفين إلى أن الكفاءة الاتصالية تتكون من عدة فروع هي : الكفاءة النحوية التي تعكس القدرة على استعمال النظام اللغوي، وكفاءة الخطاب وهي القدرة على وصل الجمل في خطاب متصل بتكوين كيان ذي معنى من مفردات الجمل والنصوص. أما الفرعان الأخيران من الكفاءة الاتصالية فيحددان الجوانب الأكثر وظيفية في الاتصال،فالكفاءة اللغوية الاجتماعية تمثل معرفة القواعد الاجتماعية والثقافية للغة الخطاب .

ويتطلب هذا الفرع القدرة على فهم السياق الاجتماعي الذي تستخدم فيه اللغة ، مثل أدوار المشاركين، والمعلومات التي تدور بينهم ، ووظيفة التفاعل الاتصالي.

أما الفرع الرابع للكفاءة الاتصالية هو الكفاءة الاستراتيجية ، وقد وصف ميتشل كانل Michael Canale و ميريل سوين Merril Swain الكفاءة الاستراتيجية بأنها " استراتيجيات الاتصال اللفظي وغير اللفظي التي تستخدم للتعويض عن انقطاع الاتصال بسبب متغيرات الأداء أو بسبب نقص الكفاءة" .

وتحتل الكفاءة الاستراتيجية مكاناً خاصاً في فهم عملية الاتصال ، حيث أن كفاءة الشخص الاستراتيجية تسهم في تحقيق أهدافه الاتصالية، فالمتحدث البليغ يمتلك ويستخدم كفاءة استراتيجية متطورة.كما أنها تشير إلى قدرة الفرد على استخدام استراتيجيات للتغلب على قصور المعرفة باللغة.

وترى ربيكا أكسفورد (1996) أن الكفاءة الاتصالية تعني بالقطع الكفاءة أو القدرة على الاتصال، وهي تختص باللغة الشفهية والتحريرية، وتعني بالمهارات الأربع للغة ، وتتكون من أربعة أبعاد هي : الكفاءة النحوية، والكفاءة الاجتماعية اللغوية، والكفاءة التحادثية، والكفاءة الاستراتيجية.

وتعتبر الكفاءة الاتصالية من أبرز أهداف تعليم اللغة ، وأن استخدام المتعلم للغة بدقة في مواقف اتصالية إنتاجاً واستقبالاً من أهم مؤشرات التعلم الجيد، وهذا ما يؤكده كثير من التربويين وعلماء اللغة من ضرورة تدريب الطلاب على مهارات الكفاءة الاتصالية قبل منحهم إجازة التدريس .

حيث إن تدريب الطلاب على استخدام مهارات الكفاءة الاتصالية يسهم في تحقيق التواصل الفعال، واكتساب المهارات اللغوية من استماع وتحدث وقراءة وكتابة ، ومن ثم القدرة على إكسابها لتلاميذهم بعد ذلك، كما أن هناك حاجة ماسة لتدريب الطلاب على الكفاءة الاتصالية في أثناء إعدادهم ـ كمعلمين ـ في كليات التربية ، حيث إنها تؤدي دوراً مهماً في تحصيلهم اللغوي بصفة عامة.

وبهذا يتضح أن الكفاءة الاتصالية ليست ترفاً في العملية التعليمية يمكن الاستغناء عنه، وإنما تعد من أهم الأنشطة اللغوية ، والتي لها أهميتها البالغة، وفائدتها الكبيرة بالنسبة للطلاب ، تلك الأهمية التي تدفع إلى الاهتمام بتعليمها ، وتشجيع الطلاب على تعلمها، والحفاظ عليها، وإتقان مهاراتها وفنياتها الأساسية، اللازمة لإجادة اللغة، وحسن توظيفها.

وكما تؤكد ربيكا أكسفورد من أن كل استراتيجيات تعلم اللغة موجهة نحو الهدف الأسمى وهو الكفاءة الاتصالية ، وذلك يتطلب تفاعلاً واقعياً بين المتعلمين باستخدام اللغة

في سياق ذي معنى (حيث إن استراتيجيات التعلم تساعد الطلاب على المشاركة بصورة فعلية في عملية الاتصال، وتلك الاستراتيجيات تعمل في أشكال عامة وأخرى خاصة على تطوير الكفاءة الاتصالية.

وقد حدد دوجلاس براون Douglas Brawn الوظائف المختلفة للكفاءة الاتصالية في الوظائف التالية :

أ ـ الوظيفة النفعية : Instrumental Function وهي الوظيفة التي تؤدي إلى تحوير البيئة وإحداث أشياء معينة.

ب ـ الوظيفة التقنية: : Regulatory Function وهي الوظيفة التي تقنن الأحداث اللغوية ، مثل تقنين قواعد المقابلات بين الناس، وتقنين الموافقة ، وتقنين الرفض، وضبط السلوك، ووضع القواعد والقوانين.

ج ـ الوظيفة الدلالية للغة: وتستعمل هذه الوظيفة لإصدار الجمل الخبرية وإيصال الحقائق والمعارف وتفسير أو تقرير أي حقيقة كما نراها أو ندركها.

د ـ الوظيفة التفاعلية للغة : Interactional Function وهي تؤدي وظيفة تأكيد التواصل الاجتماعي بين أفراد المجتمع، ويتطلب الاتصال التفاعلي معرفة الفرد بالكلمات الدارجة، واللهجات المهنية والخاصة، وأساليب المرح، والفولكلور ، والمعايير الثقافية، وأساليب التعامل المهذب، والرسمي، وغيرها من أساليب التواصل الاجتماعي.

هـ ـ الوظيفة الشخصية للغة: Personal Function وتسمح هذه الوظيفة للمتحدث بالتعبير عن مشاعره، وعواطفه، وشخصيته، وانعكاسات مستوى تفكيره. وتتميز الشخصية الفردية لإنسان ما باستخدامه للوظيفة الشخصية في الاتصال.

و ـ الوظيفة الاستكشافية للغة Heuristic Function وتتضمن هذه الوظيفة استخدام اللغة لاكتساب المعرفة، ولمعرفة البيئة من حولنا. ويعبر عن الوظائف الاستكشافية للغة على شكل أسئلة تقود إلى إجابات، ويستعمل الأطفال الوظيفة الاستكشافية بشكل منتظم وجيد للسؤال عن الأشياء التي يجهلونها عن البيئة من حولهم.

وبناء على ما تقدم يمكن حصر مكونات الكفاءة الاتصالية في أربعة مكونات رئيسة:

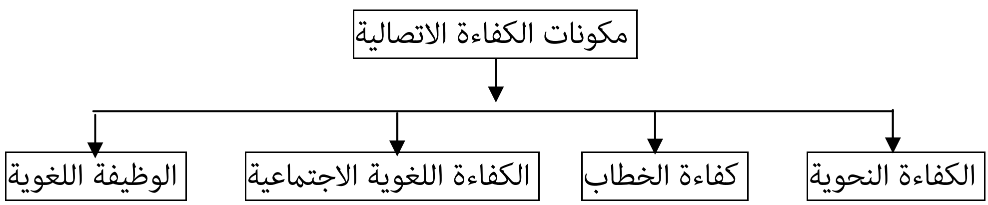
أ ـ الكفاءة النحوية: التي تعني المعرفة بقواعد اللغة من صوت وصرف ونحو ودلالة، بالإضافة إلى المعرفة المعجمية بالمفردات.

ب ـ كفاءة الخطاب: وهي القدرة على تكوين خطاب ذي معنى شفهي أو كتابي متدرج، متصل، ومتماسك.

ج ـ الكفاءة اللغوية الاجتماعية: وهي المعرفة بالقواعد الاجتماعية والثقافية للخطاب اللغوي، تلك المعرفة التي تتطلب من المتحدث إلماماً بطبيعة السياق الاجتماعي للخطاب اللغوي.

د ـ الوظيفة اللغوية : وتتمثل في القدرة على توصيل الأفكار، وكل ما يتعلق بشئون الأفراد مثل البيع والشراء، وإصدار النشرات ، وإشعار الآخرين بقضايا الأمة عن طريق الخطابة والصحافة والإعلام بصفة عامة

والمخطط المفاهيمي الآتي يوضح المكونات الأربعة للكفاءة الاتصالية:



مهارات الكفاءة الاتصالية:

حاول المؤلف أن يقوم بتحديد مهارات الكفاءة الاتصالية اللازمة لطلاب الجامعة ، وقد قام بمراجعة وتحليل الكتابات العربية و الأجنبية التي اهتمت بمجال الكفاءة الاتصالية في اللغة العربية و اللغات الأجنبية، ووجد ندرة الكتابات الخاصة بالكفاءة الاتصالية في اللغة العربية ، حيث إن معظم الكتابات والأدبيات اللغوية في مجال تعليم اللغة العربية اهتمت بالكفاءة الاتصالية باقتصارها على مهارات اللغة الأربع وهي القراءة والكتابة والاستماع والتحدث، وأيضاً اقتصار معظم الباحثين الذين استخدموا في دراساتهم الأكاديمية المرتبطة بالمدخل التواصلي أو الاتصالي في مجال تعليم اللغة العربية على مهارات اللغة الأربع أيضاً.

ويقتصر المؤلف في هذا الجزء على عرض مهارات الكفاءة الاتصالية التي حددها و يمكن عرضها في المهارات الآتية:

(قائمة بليغ حمدي إسماعيل لمهارات الكفاءة الاتصالية ـ 2010م)

أ ـ الكفاءة الاجتماعية الثقافية الكتابية :

1ـ كتابة تقرير مبسط حول مشكلة أو قضية ما.

2ـ كتابة طلب لشغل وظيفة معينة.
3ـ ملء البيانات المطلوبة في بعض الاستمارات الرسمية.
4ـ كتابة طلب أو شكوى أو اعتذار عن القيام بعمل معين.
5ـ تنظيم المعلومات المطلوبة في الرسالة بدقة.
6ـ الحساسية للمواقف التي تقتضي كتابة رسالة مراعياً الأنماط الثقافية للمجتمع.
7ـ سرعة الكتابة وسلامتها معبراً عن نفسه.
8ـ استخدام علامات الترقيم بدقة ووظيفية.
9ـ حسن الاقتباس واستخدامه في وضعه المناسب.
10ـ كتابة مقال نقدي عن أحد النصوص الأدبية.
11ـ تنظيم الأفكار وتسلسلها في أثناء الكتابة.
12ـ كتابة رسالة إلى صديق أجنبي للتعارف وطلب الصداقة.
13ـ كتابة البرقيات البريدية.
14ـ استخدام علامات الترقيم التي تخدم المعنى.
15ـ مراعاة التناسق في الشكل في الكتابة.
16ـ تفصيل الفكرة الرئيسة إلى أفكار جزئية.
17ـ إبراز العناوين وبعض الجمل والألفاظ المهمة في النص.
18ـ تنظيم صفحة الكتابة.
19ـ تصميم بطاقة دعوة لمناسبة معينة.

ب ـ الكفاءة النحوية:

1ـ التعبير عن الأفكار باستخدام الصيغ النحوية المناسبة.
2ـ تمييز الصواب من الخطأ في نهاية الجملة أو الكلمة.
3ـ إدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل والكلمات.
4ـ الاستعمال الصحيح لبعض الأسماء ذات الدلالة النحوية المعينة.
5ـ تحديد علاقة الكلمة بما قبلها وبعدها.
6ـ إدراك الجمل التي تحتوي على خطأ نحوي.

7ـ إضافة أداة أو كلمة إلى جملة مع إجراء تعديل يترتب على ذلك.

8ـ تحديد زمن الفعل في الجملة.

9ـ تحديد المعنى المشترك بين مجموعة من الكلمات.

10ـ استخدام السياق اللغوي لتحديد معنى كلمة.

11ـ إدراك المعاني المختلفة للأداة النحوية الواحدة.

12ـ تحليل الكلمة إلى أصواتها المميزة لها.

ج ـ الكفاءة التحادثية :

1ـ استخدام عبارات المجاملة والتحية استخداماً سليماً في ضوء فهمه للثقافة .

2 ـ التكيف مع ظروف المستمعين سواء من حيث سرعة الحديث أو من حيث مستواه.

3ـ التحدث بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة .

4ـ إلقاء خطبة قصيرة مكتملة العناصر.

5ـ إعادة سرد القصة التي تلقى عليه بكفاءة.

6ـ إدارة حوار تليفوني مناسب في موقف ما.

7ـ التمييز في النطق بين الجمل الخبرية والاستفهامية والجمل الأمرية.

8ـ استخدام حركات اليد والوجه والجسم للدلالة على المعنى.

9ـ توصيل الفكرة إلى المستمع بوضوح وطلاقة.

د ـ الكفاءة الاستراتيجية :

مهارات الكفاءة اللغوية :

من مظاهر اهتمام علماء اللغة والتربويين بالكفاءة اللغوية تحديد مهاراتها المختلفة ، ومستوياتها وأنماطها، وكذلك تحديد الأساليب والإجراءات التي تسهم في تنميتها لدى الطلاب. ولقد تعددت الدراسات العلمية والكتابات التربوية والمحاولات اللغوية التي اهتمت بتحديد مهارات الكفاءة اللغوية.

وإذا كانت الدراسات التربوية وأدبيات تعليم اللغة قد أشارت إلى تحديد مهارات الكفاءة اللغوية إلى مهارات تتعلق بالقراءة (الفهم القرائي) ، والصحة اللغوية (القواعد والتراكيب) ، والكفاءة الاتصالية التي تشمل الكتابة، وكفاءة الخطاب، وكفاءة المفردات،

والجودة اللغوية، فإن هذا يرجع إلى اشتمال مهارات الفهم القرائي على عدة مهارات فرعية أخرى تتعلق بالجودة اللغوية مثل : التفسير، والتحليل، والنقد، والاستنتاج، وتقويم النص، وتحديد الأفكار الرئيسة، وتلخيصها، والعناية بالمعنى أثناء القراءة. ومهارة كفاءة فهم المفردات ـ كمهارة رئيسة ـ تتضمن عدة مهارات فرعية مثل: تذوق الكلمة ونقدها داخل السياق اللغوي، والوعي بها، وإدراك العلاقات المتعددة بين الكلمات، والاشتقاق، والتضاد، والمقابلة، واستخدام المعجم.

الكفاءة اللغوية وطلاب الجامعة :

مما يلفت النظر في وقتنا الحاضر أننا نرى المتعلم يدرس اللغة العربية سنوات طويلة وعلى الرغم من ذلك نراه بسيط الفكرة، لا يعبر، ملتوي اللسان لا يبين، مضطرب القلم لا يفهم، عاجزاً عن إقامة فقرة لغوية صحيحة، أو التعبير عن أفكاره بلغة خالية من الأخطاء، ولقد تعددت الدراسات حول الضعف في الفهم القرائي، والضعف الكتابي لدى الطلاب بالجامعة ، ومن بين هذه الدراسات دراسة السايح حمدان(1993) التي هدفت إلى تعرف أسباب الأخطاء الكتابية، ودراسة أحمد عوض (1997) والتي هدفت إلى تنمية الأداء الكتابي لدى طلاب الجامعة، ودراسة مصطفى إسماعيل (2001) والتي هدفت إلى تدريب الطلاب المعلمين على تحليل الأخطاء اللغوية .

ويشير محمود الناقة(2001) إلى أن الضعف في اللغة العربية لدى طلاب الجامعة أصبح حديثاً شائعاً، حتى من بعض من تخصصوا في اللغة العربية ، " حيث نجد في جميع مجالات حياتنا الثقافية الأخطاء اللغوية الفاحشة في مقال إن كتب، أو قصة إن ألفت، أو في صحيفة يومية أو في نشرة إذاعية" .

ويذكر محمد صلاح الدين مجاور (1988) في دراسة عن الأخطاء اللغوية عند طلاب الجامعة أن العاملين في مجال تعليم اللغة العربية بالجامعة قد وجدوا أن الصحة اللغوية لا تجد طريقها عند الكتابة أو القراءة أو التحدث، وأن الخطأ الفكري نتيجة الخطأ اللغوي قد سرى بصورة مقلقة.

ومما لا شك فيه أن إعداد معلم اللغة العربية أصبح أمراً مهماً، ليس فقط من خلال إكسابه المهارات اللغوية فحسب، بل إكسابه الاستراتيجيات التي تعينه على استخدام هذه المهارات بكفاءة وفعالية ومنها استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تساعد في زيادة وعيه في استخدامه لهذه المهارات اللغوية وضبطها والتحكم فيها. لذا فقد غدا من الضروري

أن يعاد النظر في طبيعة ومضامين برامج إعداد المعلم، لاسيما معلم اللغة العربية، وتدريبهم في ضوء الأدوار والتحديات المعاصرة.

كما أن معلم اللغة العربية بحاجة ماسة إلى تدريبه على بعض استراتيجيات التعلم اللغوي الحديثة ـ مثل ما وراء المعرفةـ ، لتركيزها على الكفاءة الاتصالية بشمولها للأبعاد والمهارات المختلفة، وتشير ربيكا أكسفورد (1996) إلى أن استراتيجيات التعلم اللغوي هي أداءات لغوية خاصة ، يقوم بها المتعلم ليجعل عملية التعليم أسهل وأسرع وأكثر إمتاعاً.

ويرى فتحي يونس(2001) ضرورة تدريب معلم المرحلة الابتدائية بصفة خاصة على كيفية القيام بإكساب التلاميذ الكفاءة اللغوية في أثناء إعداده معلماً في كليات التربية أو في مؤسسات إعداد المعلمين، حيث إن القدرة اللغوية تؤدي دوراً مهماً في تحصيل الفرد للمواد الدراسية الأخرى؛لأن العلوم الدراسية المختلفة تعتمد على المفردات والتراكيب اللغوية في بنائها،وألفة التلاميذ بتلك المفردات والتراكيب تساعده على الفهم، ومن ثم على الفهم.

4

الفصل الرابع تدريس القراءة

تعريف القراءة

تناول كثير من الباحثين موضوع القراءة كعملية عقلية وحاولوا تعريفها ، وقد تراوحت التعريفات بين التعريف الأولي الذي يرى في القراءة عملية ميكانيكية أو فك رموز، أي ترجمة الرمز المكتوب إلى صوت ، والتعريفات التي ترى في عملية القراءة عملية عقلية مركبة وذات شكل هرمي يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة، بحيث إن كل درجة تفكير تعتمد على ما تحتها ولا تتم بدونها .

ويرى جيبسون أن القراءة عملية اتصال واستجابة لرموز مكتوبة وترجمتها إلى كلام وفهم معناها. بينما يرى دشنت أن عملية القراءة عملية تتعدى فك الرمز وتهجئة الكلمات المطبوعة ، وهي عملية تهدف إلى الوصول لمعنى المادة وفهمها ومن ثم تداخل القارئ بالمادة وتحليلها وعمل إسقاطات ذاتية عليها. أي أن القراءة عملية موضوعية من حيث إدراك معنى المادة ، وعملية ذاتية من حيث التفاعل معها وتحليلها واستخلاص نتائج منها.

أما تايلور يرى في القراءة عملية تفاعل متكاملة فيها يدرك القارئ الكلمات بالعين ثم يفكر بها ويفسرها حسب خلفيته وتجاربه ويخرج فيها بأفكار وتعميمات وتطبيقات عملية. ويرى سميث القراءة أنها عملية اتصال تحوي نقل معلومات من المرسل إلى المستقبل يرافقها انتخاب ورفض وقبول.

وتوصف القراءة بأنها استخلاص للمعنى من المادة المطبوعة أو المكتوبة، أو القدرة على فك رموز المعاني من الأشكال المكتوبة ، وتتضمن القراءة سلسلة متكاملة من المهارات الثانوية مثل الإحاطة بنظام الحروف الهجائي وعلاقة بعض الحروف مع بعضها لتشكل صوتاً لغوياً آخر ، كما تتضمن أيضاً المهارة الذهنية و الحركة الآلية الخفيفة للعين.

والقراءة يمكن تعريفها من حيث هي عملية استكشافية تنويرية تأويلية ذات بعد دلالي مقصود، وبهذا التحديد يمكننا أن نذهب مع المحاولات التي ترمي إلى اعتبار القراءة عملية مكمِّلة لعملية الكتابة، فلا قراءة من دون نص مكتوب، وبالتالي فالقراءة هي فعل ذهني منتِج يؤدي إلى استنباط نص جديد يعتمد في تشكله على آليات القراءة كعملية ذهنية ذات بعد مستقل، ربما يستمد بعض سمات تحفزه من النص المكتوب. وفي كثير من الأحيان تثار مجموعة تساؤلات حول مصطلح تعريف القراءة، وهل يمكن تعريف القراءة الاستنطاقية في مرحلة الاكتشاف على أساس أنها وحدة قرائية متكاملة بمعزل عن القراءة التأويلية التي تسهم إلى حد ما في تشخيص الهوية النهائية لمفهوم القراءة؟.

وكانت هناك محاولات في فلسفة المعنى، مفادهـا أن القـراءة يجـب أن تكـون مؤديـة إلى منتج ذهني، منتج متمثل برد الفعل تجـاه الـنص المكتـوب، وإلاّ فـالقراءة تصـبح مجـرد محاولـة عقيمة لا يمكن تأطيرها بمصطلح القراءة، لأن القراءة الاسـتنطاقية بمسـتوييها البنيـوي والتفكـيكي تعمل على تحري شبكة العلاقات والرموز والبنى على أساس مكونات داخلية للنص تثير اسـتفزازاً في ذهنية القارىء، ومن دون القراءة التأويليـة التـي تسـتثمر رد الفعـل الـذهني لإعـادة صـياغة وتشكيل ردود الأفعال تلك إلى وحدة معرفية مستقلة تعطي انطباعاً عـن هويـة الـنص المكتـوب من حيث النوايا والأهداف.

ومن التعريفات السـابقة نلاحـظ أن كثـيراً مـن البـاحثين يـرون في القـراءة عمليـة عقليـة ويساوونها بالتفكير ، أي أن القراءة عملية تفكير، وهم يستبعدون الأخذ بقضية فك الرموز تعريفاً للقراءة، لأن فك الرمز وتحويل الحروف المكتوبة إلى أصوات لا يتعدى كون القارئ يقوم بعمليـة آلية وقراءته في هذه الحالة آلية ليس فيها تفكير، وهـي أشـبه بالقـارئ العـربي عنـدما يقـرأ نصـاً مكتوباً باللغة الفارسية التي تكتب بحـروف عربيـة، وقـارئ الإنجليزيـة ، ويقـرأ الألمانيـة التـي لا يعرفها.

ولكن القراءة الحقيقية تبدأ من اللحظة التي يحول فيها القارئ تحويل الرموز إلى أصوات. والقراءة على هذا الأساس هي عملية معقدة تشمل تقييم القارئ للكلمات وعلاقتهـا مـع بعضـها في الجملة وقبول معنى ورفض معنى آخر، وتتداخل فيها قدرات عقلية مختلفة وتتـأثر بمعطيـات داخلية تتصل بالقارئ، وعوامل خارجية تتصل بالنص والظروف المحيطة ، وجميع ذلك يؤثر عـلى صورة الاستجابة النهائية للمادة المقروءة ، وعليه فإن القراءة تشتمل على جميع مقومات التفكير.

إذن فعملية القراءة -كأداء معرفي- تعتبر عملية متكاملـة تمـر بمجموعـة مسـتويات، تبـدأ بالاكتشاف أو التحري الأول وأحياناً يسمى الانطباع الأول، ثم مرحلة الاستنطاق التي تعمـل عـلى تحليل البنى الداخلية وتفكيكها لتمهد للقراءة التأويلية في إعادة تشـكيل الوحـدات المعرفيـة إلى منتج نهائي يصف سلوك ودوافع النص المكتوب.

وإلى هذا التعريف، يمكننا القـول إن القـراءة تتبـع تسلسـلاً منطقيـاً في التعامـل مـع المنجز المكتوب، تعاملاً مثالياً لا عشوائياً في استدراج النص إلى مناطق أكثر إشراقـاً، أو بعبـارة أخرى تعمل القراءة مع النص المكتوب عملاً تنقيبياً من حيث قصدية واضحة، إذ لا نص من دون غاية أو دافع معين، وتحديد هـذه القصـدية في تشـكيل الرؤيـة الأولى لعمليـة القـراءة التي تمثل عملية تدوينية تتضمن الاكتشاف والتأويل معاً. ويجب الإشـارة هنـا إلى أن أنمـاط

القراءة، التي تمثل وحدات قرائية متكاملة، إنما تميل إلى تخصيص الرؤية المنتَجة، هـذا التخصـيص يأتي من خلال تحديد البنى والعلاقات التي تسهم في إنتاج نمط القراءة.

وعلى سبيل، المثال القراءة اللغوية للنص هي منتَج معرفي لكل ما يتعلّـق بإحـداثيات لغـة النص المكتوب، وهي تمثل التأثير الفني والسلوكي لبنيات اللغة في الشكل الخارجي للنص، وتأثيرها في معالجة وحدات البناء النفسي، ووحـدات النسـق الرمـزي والإشـاري، أي إظهـار حالـة التشـكل اللغوي للنص وعلاقتها التبادلية بالوحدات البنائية الأخرى.

وبالإدراك نفسه يمكن وصف القراءة النفسية والقراءة السيميائية عـلى أنهـا أنمـاط قرائيـة تمثل وحدات متكاملة، وكذلك القراءة التي تتناول مفهوم الزمـان أو المكـان، مضـافاً إلى ذلـك أيـة قراءة تعمل على تشخيص عنصر محدد من عناصر الكتابة لتمارس عمليـة فعـل القـراءة كوحـدة شـمولية لمجموعـة قـراءات تسـهم في تشـييد مفهـوم القـراءة العـام، أي صـيرورات تتشـكّل مـن مسـتويات القـراءة الاستكشـافية أو الاسـتنطاقية بمسـتوييها البنيـوي والتفكـيكي، مـروراً بمسـتوى القراءة التأويلية لتطرح رؤية شمولية لجانب من جوانب النص المكتوب، وهنا علينا التمييـز بـين القراءة النمطية التـي تمثـل صـيرورة متكاملـة، والقـراءة غـير الكاملـة التـي تقـتصر عـلى مرحلـة الاكتشاف فقط، والتي تسمى أحياناً بـاللاقراءة لعـدم طرحهـا مفهومـاً محـدداً عـن هويـة الـنص المكتوب.

وبهذا الفهم لعملية القـراءة، نكتشـف أن القـراءة مـن حيـث هـي أداء معـرفي أو نشـاط ذهني مسلّط بقصدية لتقصّي مساحات نص مكتوب، هذا التقصي محكوم بآليـات وعـي متوازنـة وبنيويات تخطيطية واضحة ترسم ملامح الغايات المرجوة من وراء القراءة، هـي عمليـة اكتشـاف واستنطاق، تحليل وتفكيك، تأويل وتـدوين، أو بعبـارة أخـرى هـي دورة معرفيـة متكاملـة تمثـل مجموعة صيرورات واستحالات لتؤدي إلى إنتاج نص جديد يمكن تسميته بنص القراءة

مستويات القراءة :

تمر القراءة في مستويات مختلفة ، وذلك حسب هـدف القـارئ ومهارتـه في القـراءة. وقـد قسم جراي هذه المستويات إلى ثلاثة مستويات أطلق عليها قراءة السطور، وقراءة بـين السـطور، وقراءة ما وراء السطور. وأطلق عليها آخرون اسم المستوى الحرفي والمستوى التفسـيري والمسـتوى التطبيقي .

وقد أطلق البعض على مستويات القراءة هذه أسماء أخرى هي :

1ـ القراءة الحرفية.

2 ـ القراءة التفسيرية.

3 ـ القراءة الإبداعية.

4 ـ القراءة الابتكارية.

5 ـ القراءة الناقدة.

6 ـ القراءة التفاعلية.

أهداف القراءة وأنواعها :

القراءة غذاء العقل و الروح ، و هي نافذتنا نحو العالم و تعتبر من أهم وسائل كسب المعرفة ، فهي تمكن الإنسان من الاتصال المباشر بالمعارف الإنسانية في حاضرها و ماضيها ، وستظل دائماً أهم وسيلة لاتصال الإنسان بعقول الآخرين وأفكارهم ، بالإضافة إلى أثرها البالغ في تكوين الشخصية الإنسانية بأبعادها المختلفة .

و القراءة ليست هدفا إنما وسيلة التعليم الأولي، و أصبح العالم ينظر للقراءة بنفس الأهمية التي ينظر بها للكلام والمشي، والذي يقرأ ويفهم ما يقرأ في سرعة يمكنه أن ينجز من الأعمال أضعاف ما ينهي القارئ العادي.وتعتبر القراءة أساس التعليم ووسيلته الأولى، والفرد القارئ فردنامٍ وقادر على استمرار النمو؛ فالقراءة تجعل العقل يستجيب استجابة دقيقةواعية للكلام المطبوع، وهي السبيل للاتصال بعالم الآخرين، واكتساب معارفهم وخبراتهم التي تجعله قادرًا على العيش بفكر ناضج رحب، كما تكسبه القدرة على التعبير عن نفسه. ولا يخفى على أحد أن قدرة أطفالنا وشبابنا على التعبير عن الذات أصبحت غير كافية وغير دقيقة.

كما أن القراءة ليست هدفا في حد ذاتها، وإنما هي الوسيلة الأولى للتعلم والمعرفة التفاعل الإيجابي، خاصة إذا ما اعتمد الأهل صيغة دائمة للتفاعل الإيجابي مع الطفل من خلال القراءة بالمناقشة والتحليل،وتبادل الرأي والتعليق على ما يقرؤه الطفل. وقد تكون هذه الإيجابية والتفاعلية هدفا في حد ذاتها؛ حيث أصبحت صفة معبرة عن قدرة الفرد على التعايش والنمو، وهذه المعرفة والتفاعل لن يكونا بغير قراءة.

ويمكن حصر أهداف القراءة على اختلاف أنوعها فيما يلي :

1ـ جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى.

2ـ كسب المهارات القرائية المختلفة كالسرعة، والاستقلال بالقراءة، والقدرة على تحصيل المعنى ، وإحسان الوقف عند اكتماله، ورد المقروء إلى أفكار أساسية.

3ـ تنمية الميل إلى القراءة.

4ـ الكسب اللغوي.

5ـ التدريب على التعبير الصحيح عن معنى ما يقرأ.

6ـ الفهم : ويكون لكسب المعلومات، أو الانتفاع بالمقروء في الحياة العملية، أو للمتعة والتسلية والتذوق، أو لنقد الموضوعات.

7ـ الوسيلة الأولى لفهم القرآن الكريم و السنة الشريفة و التعرف على معانيه الدقيقة.

8ـ الإطلاع و المعرفة على تجارب الأمم و الشعوب و الاستفادة منها.

9 ـ استثمار الوقت و الانتفاع بما يعود على الفرد و الجماعة بالنفع و الفائدة.

10ـ تنمية قدرات الفرد الفكرية و اللغوية و التعبيرية.

11خلق مجتمع مثقف قارئ واعٍ بقضايا الأمة قادرة على مواجهة التحديات.

12ـ تكوين الميول و الاتجاهات و حل المشكلات.

13ـ تكوين جيل من المبدعين الكتاب و المفكرين.

14ـ تذوق الأدب و صوره و الوقوف على النواحي البلاغية و الجمالية في القرآن و الأدب شعراً و نثراً.

أنواع القراءة :

أما بالنسبة لأنواع القراءة فيمكن النظر إليها من الزوايا التالية :

أـ من حيث التهيؤ الذهني للقارئ:

1ـ قراءة للدرس.

2ـ قراءة للاستمتاع.

ب ـ من حيث أغراض القارئ:

1ـ القراءة السريعة العاجلة.

2ـ قراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع متسع.

3ـ القراءة التحصيلية.

4ـ قراءة لجمع المعلومات.

5ـ قراءة للمتعة الأدبية.

6ـ القراءة النقدية التحليلية.

ج ـ من حيث الشكل والوسيلة في تلقيها وممارستها:

1ـ القراءة الصامتة.

2ـ القراءة الجهرية .

1ـ القراءة الصامتة.

وهي عملية فكرية لا دخل للصوت فيها أنها حل للموز المكتوبة وفهم لمعانيها بسهولة ودقة ، فهي قراءة تحدث بانتقال العين فوق الكلمات وإدراك مدلولاتها دون صوت أو همس أو تحريك لسان.

ويتسم هذا النوع من القراءة بمجموعة من المزايا من أهمها ما يلي :

1ـ تعتبر من الناحية الاجتماعية أعظم وأكثر انتشاراً من القراءة الجهرية.

2ـ توفر الوقت لكونها أسرع من القراءة الجهرية لتحررها من أعباء النطق.

3ـ تعين على الفهم وزيادة التحصيل أكثر من القراءة الجهرية لأن الذهن يكون متفرغاً من الأعمال العقلية الأخرى التي في القراءة الجهرية.

4ـ تعتبر أدعى إلى سرعة التفكير بالمقروء.

5ـ تعتبر أجلب للسرور والاستمتاع لأن فيها انطلاقاً وحرية.

6ـ فيها تعويد للقارئ على الاطلاع والاعتماد على النفس.

مجالات استخدام القراءة الصامتة:

1ـ قراءة الصحف والمجلات والقصص والنوادر للتسلية وقضاء وقت الفراغ.

2ـ قراءة الرسائل والبرقيات والإعلانات.

3ـ قراءة كتب الثقافة العامة.

4ـ قراءة كتب الأدب لما فيها من متعة فنية، وفهم دقيق لأنماط سلوك الناس في الحياة.

5ـ قراءة البحوث والآراء.

6ـ القراءة داخل المكتبة.

كيف تدرس القراءة الصامتة؟

من المهم جداً للمعلم أن يسعى لتحسين قدرة طلابه على القراءة، وهذا لا يتحقق بكثرة القراءة بل يتحقق بطريقة تدريس هذه المهارة. فكثيراً ما يلجأ بعض المعلمين إلى القراءة الصامتة لاشغال الطلاب حتى يتمكنوا هم من أخذ قسطٍ من الراحة في ظل تكدس الحصص وكثرة الأعمال الملقاة على عاتقهم. ولكن على المعلم أن يفكر جيداً بما يحتاجه الطالب لكي يكون قارئاً جيداً. انه يحتاج إلى:

1- أن يقرأ قراءة صامتة جيدة سريعة.

2- أن يستطيع استخراج معلومات من القطعة التي يقرأها.

3- أن تصبح لديه المقدرة على تخمين معنى الكلمات الجديدة من خلال السياق العام للقطعة.

4- أن يستطيع تتبع الأفكار و المعلومات الموجودة بالقطعة.

5- أن يستطيع التعرف على بعض الكلمات بسرعة ومن خلال شكلها.

عند تدريس القراءة الصامتة ننصح المعلم بتنويع طرق تدريس هذه المهارة حتى تخرجها من أسلوب الرتابة المملة والروتين المحبط. واليك اقتراحاً بإحدى هذه الطرق:

1- ضع أسئلة مسبقة على القطعة المراد قراءتها واطلب من الطلاب قراءتها والتفكير في إجاباتها قبل الشروع في قراءة القطعة.

2- هذه الأسئلة تسمى "الأسئلة القبلية" والهدف منها قياس المعلومات الموجودة عند الطلاب قبل قراءة القطعة وتعطي هذه الأسئلة أيضاً فكرة مسبقة عن الموضوع قبل قراءته.

3- اطلب من الطلاب الشروع في قراءة صامتة للقطعة وأن يحاولوا إيجاد إجابات للأسئلة القبلية.

4- الطريقة المثلى للقراءة هي الطريقة الجماعية، كل مجموعة تتكون من طالبين يتناقشان فيما بينهما.

5- في هذه الأثناء قم بالتجوال بين الطلاب لمتابعة سير الأمور والمساعدة في بعض الأمور التي تتطلب ذلك.

6- بعد انتهاء المدة المحددة للقطعة، اطلب من كل مجموعة أن تتأكد من إجاباتها من المجموعة المجاورة لها.

7 - اطلب من الطلاب أن يخبروك بالإجابات التي لديهم

8- اطلب من الطلاب أن يخبروك سبب إعطاء هذه الإجابات. كأن تطلب منهم أن يعطوك كلمة أو جملة من القطعة تثبت إجاباتهم.

9- اطرح أسئلة أخرى أكثر عمقاً واطلب من الطلاب الإجابة عليها.

10- هذه الأسئلة تسمى "الأسئلة البعدية"، والهدف منها معرفة ما اكتسبه الطالب من القطعة.

وللقراءة الصامتة أهداف مختلفة، وتتغير طريقة التدريس بتغير الهدف. واليك بعضاً من هذه الأهداف:

1- القراءة من أجل المعلومات:

وهي الطريقة التي تم شرحها أعلى وتتلخص في وجود أسئلة قبلية وبعدية توضح الفائدة العلمية التي خرج بها الطالب من خلال قراءته للقطعة و من خلال الأسئلة التي أجاب عليها قبل وبعد قراءة هذه القطعة.

2- القراءة السريعة:

للتدريب على القراءة السريعة، على المدرس أن يختار القطع القصيرة والبسيطة التي تكون مفرداتها في متناول الطالب حتى لا ينشغل في البحث عن المعنى و تعرقل انطلاقته في القراءة، وهنا لابد من تحديد وقت قصير للقراءة وحاول أن تكون الأسئلة بسيطة.

3- القراءة من أجل استعادة المعلومات:

وهذا النوع من القراءة يتلخص في أن يقرأ الطلاب قطعة معينة ثم يطلب منهم المعلم إغلاق الكتب ثم يحاول الطلاب تذكر ما بعض الكلمات أو الجمل التي قرءوها. وبإمكان

المدرس اختبار ما تذكره الطالب بأن يكتب على السبورة نفس القطعة مع ترك فراغ لبعض الكلمات ويطلب من الطلاب أن يحاولوا تذكر هذه الكلمات المفقودة.

4- **القراءة من أجل القواعد:**

و لهذا النوع من القراءة يختار المعلم القطعة التي تحتوي عدة جمل حول قاعدة معينة كالأزمنة Tenses أو المبنى للمجهول passive أو الكلام المنقول reported speak ويطلب من الطلاب أن يضعوا خطاً تحت كل ما يتعلق بهذه القاعدة ثم يقوموا بشرح سبب استخدام هذه القاعدة في هذا الموضع بالتحديد.

5- **القراءة من أجل البحث عن الكلمات:**

وفي هذه القراءة يذكر المعلم كلمة معينة ويطلب من الطلاب أن يبحثوا عنها في القطعة ثم يحددوا السطر الموجودة فيه، ثم ينتقل إلى كلمة أخرى وهكذا. وبإمكان المدرس أن يختار كلمة تكررت عدة مرات في القطعة ثم يطلب من الطلاب أن يعدوا عدد المرات التي ظهرت فيها هذه الكلمة. والهدف من هذه الطريقة هو إكساب الطالب مهارة البحث عن الكلمات عن طريق سرعة الملاحظة.

2 ـ القراءة الجهرية :

وهي قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة من القراءة الصامتة من تعرف بصري للرموز المكتوبة ، وإدراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها ، وتزيد عنها التعبير الشفوي عن هذه المدلولات والمعاني بنطق الكلمات والجهر بها، لذلك تعتبر القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة وتستغرق وقتاً أطول.

إن هذا النوع من القراءة يتلقى فيه القارئ ما يقرؤه عن طريق العين وتحريك اللسان واستغلال الأذن. وأساس ذلك النطق بالمقروء بصوت عال يسمعه القارئ وغيره، وينبغي أن تكون هذه القراءة ممثلة للمعنى ،طبيعية وخالية من التصنع والتكلف وإجهاد الصوت.

أما مزايا هذا النوع من القراءة فهي :

1ـ تعتبر أحسن وسيلة لإتقان النطق والإلقاء المعبر وتمثيل المعنى.

2ـ تعتبر وسيلة للكشف عن أخطاء النطق من أجل علاجها.

3ـ تعود القارئ الشجاعة وتبعده عن الخجل وتبعث فيه الثقة بالنفس.

4ـ تبعث بـالنفوس حـب القـراءة لأنهـا تسر القـارئ والسـامع فيشـعر كـل مـنهما باللـذة والاستمتاع بالمادة المقروءة.

5ـ تساعد على تذوق الأدب وتحسس المواقف الجمالية فيه.

مجالات استخدام القراءة الجهرية:

1ـ قراءة التعليمات والإرشادات لشخص أو لمجموعة.

2ـ إلقاء الخطب.

3ـ قراءة القصائد الشعرية.

4ـ قراءة قطعة أو مقتطفات منها لتأييد موقف اتخذه القارئ في إحدى المناقشات.

أساليب تطوير مهارة القراءة الجهرية :

توجد أساليب كثيرة لتطوير مهارة القراءة الجهرية قـدمها المتخصصـون في مجـال تعلـيم المهارات القرائية، من أهمها:

1ـ التدريب على القراءة المعبرة عن المعنى، ويكون ذلك من خلال استخدام حركـات الأيـدي وتعابير الوجه.

2 ـ التدريب على القراءة السليمة الخالية من الأخطـاء الإملائيـة، مـن خـلال ضـبط شـكل الكلمات والنطق السليم لمخارج الحروف .

3 ـ التدريب على القراءة الجهرية أمـام الآخـرين بصـوت واضـح وأداء مـؤثر دون تلعـثم أو خجل، فهذا يمنح المتدرب على القراءة بثقة بالنفس والشجاعة .

4 ـ تلخيص النص قبل قراءته، لاينه يمكن القارئ من التركيز في أثناء القراءة.

5 ـ التدريب على الإحساس الفني والانفعال الوجداني بالنص .

6 ـ التدريب على ترجمة علامات الترقيم إلى ما ترمـز إليـه مـن مشـاعر وأحاسـيس، لـيس في الصوت فقط بل حتى في تعابير الوجه .

7-يفضل أن تكون القراءة أمام زميل أو أكثر، فهذا يعود القارئ على ممارسة القراءة الجهرية كما يساهم في كشف الزملاء لأخطائه .

8 - التدريب على القراءة السريعة، من أجـل أن لا يمـل المسـتمع للـنص مـن بطـئ القـراءة فيفقد النص لأهميته..

نرى من خلال هذه النقاط السابقة لابد للقارئ قبل أن يبدأ في قراءة النص قـراءة جهريـة عليه ان يقرأ النص أولاً قراءة صامته ليتفهم معنى النص وما يحتوي عليه من أفكار ومواضيع من أجل أن يكون أداءه جيد ويوصل المعلومة للآخرين.

3- القراءة السريعة :

تهدف القراءة السريعة إلى اكتساب المعرفـة بصـورة أكـبر ، وهـي مهـارة يمكـن اكتسـابها، والقراءة السريعة (التصويرية) تختصر خطوات القراءة إلى خطوتين فقط وهما :

ـ النظر إلى الكلمة المكتوبة .

- فهم الكلمة المكتوبة.

فالفرق بين القراءة العادية والقراءة التصويرية كالفرق بين الرجل العادي والعداء فكلاهما يقطعان مسافة واحدة ولكن الزمن يختلـف ولم يصـل العـداء لهـذا الـزمن إلا بالتـدريب والمـران المتكرر ،فلو بذل الرجل العادي تمارين كـالتي بـذلها العـداء لاسـتطاع أن يصـل في نفـس الوقـت.

طريقة القراءة السريعة:

1 ـ بحث عن المعلومات وراء الكلمات ولا تكتفي بالنظر إلى الكلمات لأنه ليس غرضنا من القراءة معرفة معاني الكلمات فتلك نعرفها من السابق وإنما غرضنا هو فهم العلاقات بين الكلمات والجمل .

2 ـ لا تركز على الأصوات التي تثيرها الكلمات في ذهنك للبحث عن المعنـى بـل ركـز عـلى علاقات المعنى بين الكلمات والجمل أستخدم القلم المتحرك أو يدك عـبر الصـفحات، ويجب ألا تتوقف يدك أو قلمك عـن كـل كلمـة بـل حركهـا بسرعـة فهمـك للجملـة وللفقرة ككل فالعينان تتبعان اليد أو القلم المتحرك لا تحرك فمك أثناء القراءة .

3 ـ مهارة المجاراة وضبط السرعة ، ويقصد بها القراءة السريعة مع الفهم السريـع وهـذه المهارة ليست كالمهارات السـابقة، فهـي تحتـاج إلى الكثـير مـن التـدريب، كـما تتطلـب الاستمرار في التطبيق. -. وهي لهذا تعتمد على المرونة، أي "القدرة على قـراءة النصـوص المختلفة بالسرعة الأكثر اتفاقا مع غـرض ونوعيـة الـنص فكثـير مـن الطلبـة يخفقـون في الإجابة عن الأسئلة في الامتحانات ليس لعدم معرفتهم بالإجابات الصحيحة وإنما للـبطء في قراءة الأسئلة.

4 - التخمين : هي العملية الذهنية التي يقوم بها الدماغ قبل قراءة النص فقد يوحي العنوان بأفكار قد تكون في صلب الموضوع فيتنبأ القارئ بما يمكن أن يكون في صلب الموضوع ويمكن التدريب على هذه المهارة بالتكرار ومقارنة النتائج حتى يصبح لدى الإنسان فراسة وهي قد تبرز تجاه كاتب معين فقد تقرأ عنوان مقال معين لكاتب محدد ثم تخمن باقي الموضوع وإذا راجعت النص ووجدت ما خمنت قريبا ، فإنك في المرة القادمة قد تقترب أكثر، ويمكن التدريب على هذا النشاط الذهني . وفائدة هذا النوع من المهارة يكفي أن تتيح فرصة التفكير للإنسان وتمرين فكره؟ أو ليس التفكير هدف عظيم بحد ذاته؟؟ ثم إن التدريب المبكر على هذه المهارة تساعد الطالب في حياته العملية في الحاضر والمستقبل، فهي أداة رائعة لقياس النتائج قبل وقوعها، فيتجنب ما هو سلبي ويقبل على ما هر إيجابي .

5 - مهارة استخدام مفاتيح الأسئلة السبعة وهي

أـ السؤال الذي يبدأ (من) للاستفسار عن الأشخاص

ب ـ السؤال الذي يبدأ(ماذا) للاستفسار عن الأشياء.

ج ـ السؤال الذي يبدأ(هل) يكون الجواب النفي أو الإيجاب.

د ـ .السؤال الذي يبدأ(كيف) للسؤال عن الهيئة وهو يحتاج إلى تفسير.

هـ ـ السؤال الذي يبدأ(كم) للسؤال عن العدد

و ـ السؤال الذي يبدأ(متى للسؤال عن الزمن

ز ـ .السؤال الذي يبدأ (لماذا) للسؤال عن السبب أو المبرر (أحمد الخليوي،2003).

وأساليب تطوير مهارة القراءة السريعة ما يلي :

- تخصيص وقت يومي دون انقطاع لممارسة مهارات القراءة والتصميم على الانتهاء في وقت محدد.
- أن تكون القراءة من أجل الحصول على الأفكار الأساسية للنص والابتعاد عن كل ما يدعو للتشتت الذهني.
- تطوير القدرة على الفهم بقراءة النصوص الصعبة والنظر إلى النص كقطعة واحدة لا مجرد مفردات.
- الحرص على زيادة السرعة في القراءة بعد مدة زمنية قصيرة لاستغلال الوقت والجهد .

- التركيز على قراءة النص ووضع خطوط تحت العبارات والجمل المهمة من أجل الحصول على الأفكار الرئيسية في النص .
- الاستمرار في القراءة يقلل من الأخطاء اللغوية للقارئ كما يساعده على التلفظ الصحيح للكلمات .
- التدريب على أن نتوقع ما يريده كاتب النص.

اختبار النفس من حين لآخر لرؤية مدى ما أحرزناه من تقدم في سرعة القراءة، وذلك بحساب عدد الكلمات التي نستطيع قراءتها في الدقيقة الواحدة

الفهم القرائي:

يعد الفهم القرائي أهم مهارات القراءة، وأهم أهداف تعليمها، فتعليم القراءة يستهدف في كل المراحل والمستويات التعليمية تنمية القدرة على فهم ما تحويه المادة المطبوعة. والقراءة الحقيقية هي " القراءة المقترنة بالفهم، وإذا كانت القراءة عملية عقلية معقدة تتضمن عدة عمليات فرعية؛ فإن الفهم هو العملية الكبرى التي تتمحور حولها كل العمليات الأخرى ، فالفهم هو ذروة مهارات القراءة، وأساس عمليات القراءة جميعها، بل إن الفهم عامل أساسي في السيطرة على فنون اللغة كلها "(مصطفى إسماعيل ، 2002) .

مفهوم الفهم القرائي:

والفهم القرائي عملية تشير إلى التقاط معنى اللغة المكتوبة أو المنطوقة، ويتطلب ذلك عمليات عقلية مركبة لتعرف المعاني أو تداعياتها، وتقويم المعاني المعروضة، واختيار المعاني الصحيحة . ويكاد يتفق كثير من التربويين على المصطلح، فيرى فتحي يونس (2001) الفهم القرائي عبارة عن " ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب ، وتفسير الكلمات في تركيبها السياقي، وتنظيم الأفكار المقروءة، واختيار المعنى المناسب " .

ويعرفه مصطفى إسماعيل (2002) بأنه " عملية عقلية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص مستخدماً خبراته السابقة، وإشارات السياق لاستنتاج المعاني المتضمنة في النص" .

ويرى نايف معروف (1991)أن الفهم القرائي هو " القراءة الاستيعابية الواعية بالسرعة المناسبة، واستنباط الأفكار العامة والمعلومات الجزئية، وإدراك ما بين السطور من معان وما وراء الألفاظ من مقاصد" ، ويشير زكريا إبراهيم (1999) إلى الفهم القرائي بأنه " عملية الربط الصحيح بين الألفاظ والمعاني، بل الربط بين مجموع الكلمات والمعنى الكلي لها"

ومهما اختلفت وجهات نظر التربويين فيما يتعلق بالفهم القرائي ، فـإن معظمهـم يتفقـون على أن الفهم القرائي هو العنصر الأساسي في عملية القراءة، ويتوقـف الفهـم القـرائي عـلى خلفيـة القارئ ومدى نموه اللغوي، وقدرته على تفسير كلمات الكاتب وتحويلها إلى أفكار ومفاهيم.

ويقصد بالفهم القرائي من خلال ما سبق من تعريفات أنـه عمليـة عقليـة معقـدة، تعنـي استخلاص المعنى من المادة المقروءة لخدمة فهم الـنص المقـروء، وتفسـيره ونقـده، والقـدرة عـلى القراءة في وحدات فكرية، وفهم الكلمات من السياق، واختيار المعنى الملائم لها ، وتطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة.

وتشير الكتابات التربوية إلى أن الفرد الذي يقرأ ، ويفهـم مـا يقـرؤه ، يمكـن أن ينهـي مـن الأعمال والواجبات أضعاف ما ينهيه الفرد العادي، كما أن المجتمعات تعتمـد في تحقيـق تقـدمها الاجتماعي والاقتصادي على قدرات أبنائها في تحصيل المعارف واكتساب الأفكار، وتقصي ما بها من حقائق، وفهمها، والموازنة بينها.

ويشير كيوشر (1988) Keusher إلى أن الهدف الرئيس مـن تعلـيم القـراءة هـو الفهـم ، وإذا لم يتحقق ذلك انعدمت الفائدة من القراءة، فقد يتلفظ التلميذ ببعض الكلمات ويقوم آخـر بمتابعتها وتصحيحها، ولكن هذا يخلق موقفاً سمعياً غير طبيعي، ويستحيل على التلميذ أن يقـوم بالعمليات الأساسية في القراءة، تلك المقترنة بالفهم والاستجابة .

ويمثل الفهم همزة الوصل بين عمليتي النطق والنقد، لأن فهم الظاهرة في العلـم يسـاعدنا على تحليلها والتحكم فيها والتنبؤ بنتائجها، كذلك فهم المقروء يساعدنا على الـربط بـين المفـاهيم واستخلاص النتائج، ونقد المادة المقـروءة. لـذا فـإن الطـلاب في تعلمهـم للقـراءة يجـب أن يكـون شغلهم الشاغل هو القراءة من أجل الفهم.

ويوضح فتحي يونس(2001) الأسباب التي تجعل رجال التربية يهتمون بالفهم في القراءة ، منها أن هناك علاقة وثيقة بين القراءة الجيدة والفهم، تظهر في أن القراء الضعفاء يخطئون بمقدار 5,8 خطأ شفهياً في كل 100 كلمة، ويرى أن 51% من أخطاء الضعفاء في القـراءة ترجـع إلى تغيـير المعنى، بينما لا ترجع أخطاء القراء المجيدين إلى ذلك.

والقارئ الجيد هو الذي يفهم ما يقـرؤه، ويلـتقط المعـاني، وهـو قـادر عـلى أن يسـتوعب الموضوع، ويستنبط التفصيلات والأساسيات من الأفكار، ويقـرأ بعنايـة وفي تمهـل، والقـارئ الجيـد قارئ منتج، قادر على إعادة بناء النص، فهو يربط بين خبرته السابقة ومعارفـه ومـا يقـرؤه لينـتج أفكاراً جديدة.

ويحدد كل من فتحي يونس و محمود الناقة (1998) خصائص القارئ الجيد، والعوامل التي تساعده على الوصول إلى مرحلة النضج في القراءة، وهذه العوامل هي :

أ ـ يفهم القارئ ما يقرأ، والقراءة عنده وسيلة للتعليم ولاتباع توجيهات ولحل مشكلة ، ويرجع إلى قراءته لأغراض واضحة، ولديه خلفية من الخبرة وكثير من معاني الكلمات التي تقدره على التفسير بدقة لكل ما يقرأ.

ب ـ يتفاعل القارئ الناضج مع الرموز التي يواجهها ، ويتعرف على الكلمات بسرعة، ويفهم المعنى على وجه العموم، وحينما يقابل الكلمات غير المألوفة أجو الجديدة فإنه يستخدم عدة وسائل مساعدة مثل: السياق، وصيغة الكلمة، والتحليل التركيبي، والتحليل الصوتي، والمعجم.

ج ـ يكيف القارئ الناضج قراءاته حسب الأغراض التي يقرأ من أجلها، فلا تجري كل الأنواع القرائية الفعالة في طرق واحد في كل المواقف، فطريقة القراءة مرنة تبعاً لأغراض القارئ والمادة التي يقرؤها

د ـ يقوم القارئ بنقد ما يقرؤه،وهذه القدرة مهارة مهمة في المجتمع الديموقراطي.

وإذا كان الفهم يمثل أحد أهم العمليات المعقدة التي تشتمل عليها القراءة، فإن له من الأهمية ما للقراءة في حياة الطلاب، حيث يعد أحد مهارات الكفاءة اللغوية لما له من أثر واضح في اكتساب الخبرات، واتساع الأفق.

مهارات الفهم القرائي:

لمكانة الفهم القرائي فقد حظي باهتمام التربويين والمربين، فقاموا بتحديد مهاراته، ومستوياته، وتقديم بعض الإجراءات والأساليب التي تزيد من فعاليته، وتنمي مهاراته المختلفة. فمن حيث المستويات تصنيف كالاهان و كلارك (1982) Callahan & Clark الذي قسم الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات هي: قراءة ما على السطور ، وقراءة ما بين السطور، وقراءة ما وراء السطور.

وتصنيف شيك وشيك (1983) Cheek & Cheek الذي صنف مهارات الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات هي : المستوى الحرفي، والمستوى التفسيري، والمستوى الناقد، واقترح أوكرمان و أوكرمان (1993) Aukerman & Aukerman تصنيفاً لمهارات الفهم إلى أنماط هي : النمط الحرفي، والنمط التفسيري، والنمط الاستيعابي، والنمط التطبيقي، والنمط النقدي، والنمط الوجداني. (مصطفى إسماعيل: 2002) .

في حين أشار أحمد حنورة(1982) إلى مستويات ستة للفهم القرائي هي:

مستوى الكلمة، ومستوى الجملة، ومستوى العبارة والفقرة، ومستوى المقال، ومستوى التعبير ، ومستوى البحث عن المعلومة.

ولعل هذه التصنيفات تمثل محاور عامة تتضمن عدداً من المهارات القرائية الخاصة المرتبطة بالفهم القرائي ، وهذه المستويات تتصف بالتداخل من ناحية ، واقترابها من مهارات الدراسة من ناحية أخرى. ولا يمكن النظر إلى مهارات الفهم القرائي دون مراعاة مظهريها الأساسيين ؛ وهما الجانب اللغوي، والجانب التفكيري المعرفي، باعتبار أن اللغة والتفكير يعتمد كل منهما على الآخر .

فاللغة ليست مجرد وسيلة للتعبير عن الأفكار ، بل إنها هي نفسها التي تشكل تلك الأفكار، وأن الجانب اللغوي بما يحمله من قدرات لغوية يؤمل إكسابها للتلميذ لا ينفصل عن أي جانب فكري يتضمن هذه القدرات، ولا يمكن عزل اكتساب اللغة وتعليمها كمهارات عن التطور المعرفي والفكري الذي يمثل أداة بناء مع اللغة .

ولعل التلازم والاقتران بين اللغة ومهاراتها وبين التفكير ومهاراته يعد منطلقاً جديداً جيداً لتصنيف مهارات الفهم القرائي؛ ذلك لآن سيطرة المتعلم على هذه المهارات وسهولة استخدامه لها يعتمد على التزامه وإتقانه لبعض الأساليب المعرفية واستراتيجيات التفكير التي تمكنه من ذلك ، لاسيما الاستراتيجيات التي تسهم في تحكم القارئ في سلوكه القرائي.

وباستقراء الكتابات التربوية والأبحاث العلمية السابقة في مجال الفهم القرائي، يمكن تحديد مهارات الفهم القرائي في المهارات التالية :

أ ـ القدرة على القراءة السريعة للمقروء.

ب ـ فهم وتفسير المقروء.

ج ـ تحديد الفكرة الرئيسة في المادة المقروءة.

د ـ ربط الخبرة السابقة بالمعاني المتضمنة في النص المقروء.

هـ ـ القدرة على الاستنتاج.

و ـ التنبؤ بالأحداث داخل النص المقروء.

ز ـ استخلاص القيم المتضمنة في المقروء.

ح ـ التفريق بين الحقائق والآراء.

ط ـ تحديد سبب الشك في صدق الخبر.

ي ـ تقدير المعاني وإصدار أحكام بشأنها.

ك ـ تحديد مدى ما يتصف به الكاتب من أمانة علمية.

ل ـ اكتشاف ما في النص من قصور في الأفكار.

م ـ تلخيص الأفكار التي يشتمل عليها المقروء شفهياً وكتابياً.

ن ـ تحديد رأي الكاتب في الموضوع.

الكفاءة الدلالية :

تمثل المفردات اللغوية مفتاحاً لوصول المتعلم إلى الكفاءة اللغوية، ولاشك أن المحصول اللغوي يعد من أهم موضوعات التخطيط اللغوي الذي يعتمد على التنمية اللغوية، وبغير ذلك يكون النمو اللغوي مرتجلاً وعشوائياً وغير منظم، وإنما يكون تدريس اللغة ناجحاً حين يعمل المنهج الدراسي على تنمية الألفاظ والمصطلحات لدى المتعلمين.

مفهوم الكفاءة الدلالية:

ولعل الاهتمام بتنمية كفاءة المفردات لدى الطلاب يعينهم على دقة التعبير عن أفكارهم، وعلى كفاءة عملية الاتصال مع الآخرين، وتجنب عملية التكرار اللفظي الذي قد يضيع الوقت ويهدره.

ولعل تنمية المهارات اللفظية من أبرز الأهداف وأولها التي يسعى منهج اللغة العربية إلى تحقيقها، حيث تمثل المهارات اللفظية انطلاقة في القراءة ومهاراتها، بجانب تحقيق عادات القراءة التي تنتج الكفاءة في القراءة بعد ذلك. والمحصول اللفظي هو عدد الكلمات التي يحفظها المتعلم ويعرف معانيها، ويسمى هذا المحصول " قاموس الفرد" ، وهناك فرع من فروع علم اللغة يعني بدراسة الألفاظ والكلمات، ويدعى هذا الفرع علم المعاني أو علم الدلالة.

وتعتبر المفردات من المكونات الرئيسة للنص المكتوب، ويعتبر التعرف على معاني المفردات من العوامل الأساسية المؤثرة في عملية التقاط المعنى من الأفكار،فالعلاقة بين الحصيلة اللغوية للقارئ والقراءة علاقة متبادلة، إذ يؤثر حجم الحصيلة اللغوية على فهم النص المقروء، وتزداد الحصيلة اللغوية نتيجة القراءة.

وقد وجد بوث و هول (1993) Booth & Hall أن هناك ارتباطاً موجباً بين معرفة الطلاب لمعاني المفردات وفهمهم للنص المقروء، وأظهر التقرير الذي أعده شاند (1993) Shand أن الحصيلة اللغوية المحدودة هي السبب الرئيس في العسر القرائي..

ولقد اهتم اللغويون بالبحث في موضوع كفاءة المفردات ، والبحث في العلاقة بين المفردات التي تكون الجمل والتراكيب التي تعد من أساسيات البحث اللغوي على مدى العصور المختلفة. وقد ظهر الاهتمام بالعلاقة بين المفردات في النحو العربي، في عدد من الأبواب النحوية منها: باب الأفعال اللازمة وما يرافقها من حروف جر لتصل إلى مفاعيلها، وكذلك باب المفعول المطلق ، ونالت الأدوات في اللغة العربية اهتماماً مفصلاً وكتب عن اقترانها بغيرها من الألفاظ.

وفي الجانب التربوي ، برز نشاط هائل في البحث عن أهم المفردات والتراكيب ، وتضافرت جهود علماء التربية واللغة والتكنولوجيا للنهوض بميدان تعليم اللغات، ولما كان الطالب يسعى إلى تعلم اللغة فإن البرنامج الفعال الذي يساهم ـ إلى حد كبير ـ في الأخذ بيد الطالب للوصول إلى أعلى درجة من درجات الكفاءة في اللغة هو المفردات وطرائق اكتسابها وتنميتها ، فكلمة علم التي لها تداخلات مع عدد من المفردات ويمكن أن يشتق منها أكثر من كلمة وتعبير، بالإضافة إلى المعنى المعروف من العلم والمعرفة ، والطالب في حاجة للتدريب يشبه الجندي والمزارع وغيرهما.

وقد استرعت انتباه كثير من أعلام اللغة في التراث العربي العلاقة التي تنشأ بين المفردات، فبذلوا جهوداً متميزة في رصدها وتحليلها، حيث كانت البيئة اللغوية للمفردة محور اهتمام اللغويين العرب، فشمل اهتمامهم السياق الذي ترد فيه الكلمة وأبدوا اهتماماً ملحوظاً بكل عناصر البيئة المصاحبة للكلمة.

ومن مظاهر اهتمام الباحثين بكفاءة المفردات أو الكفاءة الدلالية تقسيمهم وتصنيفهم للكلمات، فقسموها إلى كلمات نشيطة ، وكلمات خاملة، وكلمات المحتوى، والكلمات الوظيفية. ويقصد بالكلمات النشيطة تلك الكلمات التي تعلم ليستخدمها الطالب في كلامه وكتابته، أما الكلمات الخاملة فهي تلك الكلمات التي يتوقع من الطالب أن يفهمها إذا سمعها أو قرأها ،ولا يتوقع أن يستخدمها إذا تكلم أو كتب.

ومنهم من قسم المفردات حسب المهارات اللغوية، مثل تقسيمها إلى مفردات للفهم وهي خاصة بالاستماع والقراءة، ومفردات للكلام وتنقسم إلى عادية وموقفية، ومفردات للكتابة، ومفردات كامنة.

وتقسيمها من حيث المعنى إلى كلمات وظيفية ، وكلمات عنقودية وهي تلك المفردات التي لا تنقل معنى معيناً وهي مستقلة بذاتها وإنما تحتاج إلى كلمات أخرى مساعدة تنقل من خلالها إلى المستقبل معنى خاصاً . وتقسيمها حسب التخصص إلى كلمات خادمة ويقصد بها مجموع الكلمات العامة التي يستخدمها الفرد في مواقف الحياة العادية، وكلمات تخصصية ويقصد بها مجموع الكلمات التي تنقل معاني خاصة أو استخدامها بكثرة في مجال معين.

مهارات الكفاءة الدلالية :

يمكن تحديد مهارات الكفاءة الدلالية في المهارات التالية :

أ ـ استخدام المعجم :

حيث يمثل المعجم أداة من أهم الأدوات في استخراج معاني الكلمات وكتابتها، وضبطها بالحركات ، والمعجم يحقق ثلاث وظائف أساسية هي: تحديد رسم الكلمة، وتحديد معناها، وتحديد نطقها.

ب ـ استخدام السياق اللغوي:

يسهم استخدام السياق في تحديد معنى الكلمة، واستعمال السياق مهارة ومفتاح لفهم معنى الكلمة غير المعروفة، ويعد استخدام السياق من الوسائل الأكثر فعالية في معرفة معاني الكلمات. ولعل القدرة على استنباط معاني المفردات الصعبة من السياق من أهم المهارات التي تلعب دوراً أساسياً في عملية الفهم للنص المقروء.

وقد أشار كارول و درام Carroll & Drum (1981) إلى أن الطلاب الحاذقين في القراءة أكثر قدرة على استنباط معاني المفردات الصعبة من السياق أثناء القراءة، في أنها تزيد من حصيلة الطلاب اللغوية ، وقد وجد سيتو Sito (1998) أن " تدريب الطلاب على استنباط معاني الكلمات من السياق أكثر فعالية في تذكر المفردات من مجرد حفظ قوائم من المفردات" .

ج ـ التعريف:

وتعني هذه المهارة شرح بعض الكلمات عن طريق التعريف، فالحوت مثلاً أضخم حيوان بحري .

د ـ الاشتقاق:

أي القدرة على استخراج أكبر عدد من الكلمات من كلمة واحدة .

هـ ـ الكلمة المعبرة: وتشير إلى التعبير عن الفكرة في النص المقروء بكلمة واحدة معبرة.

و ـ تحديد المفردات المتعلقة بموضوع معين.

وفي ضوء ما سبق من الحديث عن الكفاءة الدلالية وأنواع وتقسيمات الكلمات ومهارات الكفاءة الدلالية يمكن تعريفها على أنها: البحث في معاني الكلمات ومصادر هذه المعاني واختلافها، والبحث في القواعد المتصلة باشتقاق الكلمات وتصريفها، وتغير أبنيتها بتغير المعنى ، وتمكن الطالب من الاستعمال الكفء للكلمة.

ملحق (1)

تدريس القراءة

الموضوع : مفتاح شخصية علي بن أبي طالب

الصف : الثالث الثانوي.

أهداف الدرس:

في نهاية الدرس ينبغي أن يكون الطالب قادراً على أن:

1 ـ يتعرف معاني بعض الكلمات الجديدة باستخدام السياق اللغوي.

2 ـ يستنتج صفات الإمام علي بن أبي طالب.

3 ـ يقدر شخصية الإمام علي بن أبي طالب.

4 ـ يكتب مقالاً عن خصال الإمام علي بن أبي طالب.

5 ـ يصف أسلوب عباس محمود العقاد.

المواد التعليمية :

1 ـ كتاب المطالعة الأزهرية للصف الثالث الثانوي (الصفحات 33-39) .

2 ـ كتاب "عبقرية الإمام " لعباس محمود العقاد.

3 ـ كتاب " نهج البلاغة" للإمام علي بن أبي طالب.

إجراءات التدريس:

التمهيد :

ـ ماذا تعرف عن الإمام علي بن أبي طالب؟

ـ يتلقى المعلم الاستجابات المختلفة من الطلاب حول معلوماتهم عن علي بن أبي طالب ، ويحاول أن يوجه إجاباتهم نحو محاور محددة مثل:

أ ـ إسلامه. ب ـ نشأته. ج ـ جهاده. د ـ صفاته.

العرض:

يقرأ المعلم الموضوع قراءة جهرية سليمة مراعياً:

أ ـ سلامة الضبط اللغوي.

ب ـ سلامة الضبط النحوي.

ج ـ القراءة التعبيرية.

ـ يكلف المعلم بعض الطلاب بقراءة مقاطع من الموضوع قراءة جهرية مع تصويب قراءاتهم.

ـ تكليف الطلاب بقراءة الموضوع قراءة صامتة بهدف :

أ ـ تحديد معاني الكلمات المبهمة بالموضوع.

ب ـ استنتاج المعنى العام للموضوع باستخدام استراتيجية التصفح.

المناقشة :

مناقشة الطلاب في معاني بعض الكلمات المبهمة في الموضوع باستخدام السياق اللغوي ، ومن هذه الكلمات مايلي:

الكلمة

معناها

النخوة

المروء

يسف

يهبط

يساوره

يداخله

ـ مناقشة الطلاب في المعنى العام لموضوع " مفتاح شخصية علي بن أبي طالب" وكتابة استنتاجات الطلاب على السبورة.

ـ توجيه بعض الأسئلة الصفية الموجهة لاستنتاج الفكرة الرئيسة في الدرس والأفكار الفرعية المتضمنة بالموضوع، مثل :

أ ـ ما علاقة النخوة بالشجاعة؟

ب ـ كان علي بن أبي طالب يأبى أن يقضي على خصمه في حال ضعف وتخاذل، اذكر من القصص ما يؤيد ذلك.

ج ـ لا تناقض بين الفروسية والنزوع إلى التصوف، وضح ذلك.

ـ يتلقى المعلم الإجابات المختلفة من الطلاب ، ويسعى أن يجري حواراً بين الطلاب وأنفسهم لإثراء الموقف الصفي.

الشرح:

ـ يقوم المعلم بغلق إجابات الطلاب ،وذلك بشرح الموضوع شرحاً وافياً مع الحرص على تضمين شرحه إجابات الأسئلة السابقة.

ـ يقوم المعلم بكتابة الآداب والقيم المتضمنة بالموضوع على السبورة .

نشاط:

يكلف المعلم بعض الطلاب بالخروج أمام زملائهم وشرح الموضوع مع توجيه نظر الطلاب إلى كتابة ملاحظاتهم حول ما يعرضه زميلهم.

ـ عرض بعض الملاحظات التي قام الطلاب بكتابتها حول شرح زملائهم للموضوع ومناقشتهم فيها.

التقويم:

أ ـ حدد معاني الكلمات الآتية : الأتية ـ الإل ـ المعافسة ـ لهج به.

ب ـ للفروسية صفات تميزها، اشرح تلك الصفات.

جـ ـ بم تصف أسلوب العقاد؟

د ـ اكتب مقالاً توضح فيه ملامح شخصية الإمام علي بن أبي طالب.

5

الفصل الخامس تدريس القواعد اللغوية

النحو هو مشروع معرفي لتقييم وفهم اللغة العربية بأدائها المنطقي .

الكفاءة النحوية :

المفهوم:

يقصد بالكفاءة النحوية " الدقة Accuracy وهـي الدرجـة التـي يكـون عنـدها مسـتخدم اللغة قد أتقن مجموعة المبادئ اللغوية بما في ذلك المفردات، والقواعد، والنطـق، والهجـاء، وبنـاء الكلمة" ، ويقصد بها " إقدار الطلاب على القراءة ، والكتابة الصواب في استعمالات لغوية صواب" ويقصد بالكفاءة النحويـة " تطبيـق المبـادئ والتعمـيمات والحقـائق النحويـة في مواقـف لغويـة مختلفة لتنمية القراءة والكتابة والتحدث والاستماع".

ويشير دوجلاس براون إلى الكفـاءة النحويـة بأنهـا" القـدرة عـلى وصـل الجمـل في خطـاب متصل بتكوين كيان ذي معنى من مفردات الجمل والنصوص" ، ويرى كانل وسـوين Canell & Swean (1980) أن الكفاءة النحوية تمثل فرعاً من الكفاءة الاتصالية تشـتمل عـلى معرفـة المـواد المعجمية ، وقواعد النحو، وقواعد دلالات الجملة وقواعد الصوت.

بينما يرى أحمد حسن حنورة أن الكفاءة اللغوية تعني " تمكن الطالب من السيطرة على القواعد النحوية والصرفية لغة وممارسة اللغة ممارسة صحيحة في تلك القواعد". وأن هذه القدرة تشتمل على خمسة مستويات على النحو التالي:

1ـ مستوى التعرف: ويقصد به تمكن الطالب من تذكر القاعدة النحوية ثـم معرفتهـا معرفـة صحيحة.

2 ـ مستوى التمييز: ويقصد به مدى تمكن الطالب من تفسير القاعدة الصـحيحة في جملتهـا من بين عدة قواعد تعرض عليه.

3 ـ مستوى التطبيق: ويقصد به تمكن الطالب من تحديد الأمور التالية :

- ـ الجزء أو العنصر الناقص في الجملة من عدة اختيارات تعرض عليه.
- ـ الجمل أو الكلمات الصحيحة من بين التي بها خطأ.
- ـ مثال يشتمل على قاعدة معينة من بين عدة أمثلة.

4 ـ مستوى التكوين: ويقصد به مدى تمكن الطالب من القيام بأحد الأمور التالية:

- ـ إضافة أداة أو كلمة إلى الجملة مع إجراء التعديل الذي يترتب على ذلك.
- ـ حذف أداة أو كلمة إلى الجملة مع إجراء التعديل الذي يترتب على ذلك.

ـ صياغة جديدة لكلمة معطاة له وفق شروط محددة.

5 ـ مستوى الضبط : ويقصد به مدى تمكن الطالب من ممارسة قواعد النحو ممارسة عملية.

وتشير التعريفات السابقة إلى أن معرفة القواعد اللغوية بصورة وظيفية من حيث مبادئها ، وتعميماتها، وقوانينها تمكن الطالب من السيطرة على اللغة ومهاراتها المختلفة، وبقدر ما يستطيع أن يعبر الطالب عن أفكاره ، وأن يفهم ويستوعب أفكار الآخرين في دقة وسلامة، ولاشك في أن استخدام القواعد النحوية بصورة وظيفية متكاملة يتيح لصاحبها صحة الضبط اللغوي، وتأليف الجمل والعبارات تأليفاً خالياً من الخطأ اللغوي.

الضعف في القواعد النحوية :

لعل ظاهرة الضعف في القواعد النحوية تكاد تكون من أعقد المشكلات التي تواجه القائمين على تدريس اللغة العربية، لاسيما المرحلة الجامعية. بحيث أصبحت القواعد النحوية من الموضوعات والعلوم التي ينفر الطلاب منها، بل سوف أذهب إلى أبعد من ذلك فأقول إن كراهية بعض الطلاب للقواعد النحوية غير ذات الدلالة هي سبب نفور هؤلاء من تعلم ودراسة اللغة العربية والالتحاق بأقسامها في الجامعات.

وإذا جنحنا بالحديث إلى القواعد النحوية في المعاهد الأزهرية ـ على سبيل المثال ـ فنجد أنها بعيدة الصلة تماماً بواقع الاستخدام اللغوي المعاصر ، بالإضافة إلى أن تقديم المادة التعليمية المتمثلة في كتب مثل : تيسير النحو، وشرح الأزهرية الجديد، وشرح ابن عقيل ، وباستثناء كتاب واحد هو قطر الندى وبل الصدى للصف الثالث الإعدادي، لا تفطن لواقع الدراسات اللغوية والنحوية الحديثة، فأصبح المحتوى التعليمي مجرد أمثلة وشواهد لشعراء مجهولين أو كلماتها غير معروفة أو مألوفة، بالرغم من تعالي أصوات التطوير التي لا تهدأ منذ أكثر من قرنين.

وقد يرجع هذا الضعف إلى مجموعة من العوامل والأسباب ، منها ما يلي :

أ ـ كثرة القواعد النحوية والصرفية وتشعبها، وكثرة تفصيلاتها .

ب ـ عدم تحقق مبدأ الوظيفية من تدريس تلك القواعد النحوية والصرفية.

ج ـ الاقتصار في تدريس القواعد النحوية على الجوانب الشكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها.

د ـ بيئة المتعلم الثقافية والاجتماعية.

هـ ـ عدم تتابع أبواب منهج القواعد النحوية وتسلسلها بصورة منطقية ونفسية.

علاج الضعف:

لا يهمنا في هذا السياق سرد محاولات تطوير تدريس النحو أو القواعد النحوية التي امتلأت بها كتب تدريس النحو العربي، أو الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال تدريس القواعد النحوية ، وهي تبدأ من محاولات الدكتور طه حسين وعلي الجارم ، وإبراهيم مصطفى وآخرين. ولكن الذي يعنينا هنا هو تحديد بعض أوجه علاج ضعف الطلاب في القواعد النحوية ، ومنها ما يلي :

أ ـ أن تكون دروس النحو لها علاقة قوية وصلة دقيقة بالأساليب التي تواجه المتعلم في الحياة العامة أو التي يستخدمها.

ب ـ استغلال دوافع التعلم لدى المتعلمين ، حيث يساعد ذلك على تعلم القواعد وتفهمها جيداً، ويمكن للمعلم أن يجعل الدراسة قائمة على حل المشكلات .

ج ـ تدريس القواعد النحوية في إطار الأساليب التي في محيط المتعلم ودائرة اهتمامه، والتي ترتبط بواقع حياته.

د ـ الاهتمام بالموقف التعليمي والوسائط التعليمية وطريقة التدريس المناسبة.

النحو التوليدي التحويلي

لقد تميزت هذه النظرية, التي صارت فلسفة لغوية بحد ذاتها, بميزتين اثنتين :العقلانية والواقعية, أنها مدرسة عقلانية في تصوراتها للغة التي ترى فيها كفاءة ,يولد الناس وهم موهوبون(1) بها (وقد ارتبط بهذا الفهم مجموعة مبادئ شاملة بعضها ذو صفة توليدية وأخرى تفسيرية); وأنها مدرسة واقعية من خلال قبولها بالرأي الآخر ضمن معسكرها أو بين جماعات المعسكر المقابل, التي يصورها عملياً التطورات التي حصلت فيها بدءاً من نسختها الأولى التي ظهرت في كتاب البنى النحوية (1957) وانتهاء ببرنامج الحد الأدنى للنظرية .

وإذا كانت اللغويات التوليدية قد صمدت بفضل صلابة مرتكزاتها الفلسفية على الرغم من التحديات حتى من أتباعها الذين انقلبوا عليها نتيجة أمور خلافية لا تمت لجوهر الفلسفة بل لتفسيراتها لبعض المكونات أو التراكيب اللغوية . فإنها كانت وما تزال تعيش

التحدي الأهم للجمهور الأوسع متكلمي اللغة , وهو: ما أفرزته هذه المدرسة فيما يتعلق باكتساب اللغة والموضوع المرتبط بها, وهو تعليمها؟

وتحظى نظرية النحو التوليدي (التحويلي) اليوم بالموقع الأول في الدراسة اللغوية, وقد أثار مؤسسها نعوم تشو مسكي منذ خمسينيات القرن الماضي ثورة في عالم اللغة. فهو يصنف ضمن الفلاسفة العقلانيين الذين يرون في العقل الإنساني وسيلة للمعرفة, فبالنسبة له »ليس هنالك صواب مطلق في طريقة نحوية معينة, ولكن هنالك طريقة أصح وأفضل من طرق أخرى ,« وهو يؤكد »أن اللغة هي أهم ما يميز الإنسان, ومن ثم فإنها نظام دقيق ليس من اليسير أن نقول إن الطرق النحوية التي بين أيدينا قادرة أن تقف على أسراره وحقائقه ,«ولبلوغ ذلك هنالك إجراءات تقييمية (Evaluative) وأخرى استكشافية (Discovery) على اللغوي أن يتبعها للوصول إلى الهدف المرجو .

وعلى الرغم من أن تشومسكي قد عد المكون النحوي (أو التركيبي) عنصر التوليد الأساس في اللغة, وعد المكونين الصوتي والدلالي تفسيريين في مستهل نظريته المسماة »النظرية المعيارية « (Standard Theory)التي تبلورت في كتابيه البنى التحتية (1967) وجوانب من نظرية النحو (1965), إلا أن همه الأساسي كان منصباً على استقلالية المكون النحوي عن المكون الصرفي وعن المكون الصرفي وعن المكون الصوتي من جهة, وعن المكون الدلالي من جهة أخرى, على الرغم من أنه يقر بأن الحدود بين المكونين النحوي والدلالي غير واضحة تمام الوضوح. وفي كتابه الموسوم دراسات الدلالة في القواعد التوليدية (1972), وضع في نظريته المسماة »المعيارية الموسعة « (Extended Standard)المكون الدلالي في البنية التحتية، التي هي البنية الوحيدة التي تحدد دلالة الجمل وتمثيلها الدلالي المناسب, مع إدراكه أن هناك عناصر من التمثيل الدلالي يجري إدخالها في المستوى التحويلي.

ثم تطورت نظريته اللغوية وظهرت نظرية »الحكم النحوي والعائدية Government and Bindingعام ,1981 ثم نظرية التخوم (Barriers) في العام,1986 التي قيد فيهما القواعد التحويلية وركز على قاعدة شاملة هي قاعدة تحريك ألفا (a movement) وهي قاعدة تحريك أي شيء في الجملة إلى أي موقع فيها, وذلك في أثر الانتقادات التي وجهها إليه أتباعه التوليديين (أنصار مدرسة نحو تركيب الجملة المعمم (GPSG) ومدرسة النحو الوظيفي المعجمي (LFG) الذين رفضوا فكرة البناء التحتاني وقواعد تحويله التي أضرت بالنظرية نفسها, ووفروا كيانات قواعدية بديلة ضمن المبادئ العامة لفلسفة

تشومسكي عبرت عن الحقائق اللغوية ووفرت تفسيرات للعديد من الحالات التي كان النحو التحويلي عاجزاً عنها.

ويتسم البرنامج الذي وضعه تشومسكي بعدة سمات، يمكن أن نوجزها في النقاط الآتية:

1 ـ النحو هو دراسة المبادئ التي تحكم تكوين الكلمات والعبارات والجمل وتفسيرها .هنالك بناءان للغة: الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي. والنحو يهتم بالأول وليس الثاني .وهذا لا يعني أن لا أهمية للأخير, لأنه يدرس ضمن الحقل المختلف (المرتبط بالنحو من دون شك) وهو علم اللغة النفسي الذي يتناول العمليات النفسية التي تستبطن إنتاج الكلام واستيعابه لكن تظل دراسة الكفاءة اللغوية تلعب دوراً أساسياً في دراسة الأداء اللغوي, طالما أن علينا أن نفهم ما الذي يعرفه المتكلمون الأصليون للغة عشوائياً عن لغتهم قبل أن ندرس آثار الإرهاق والمرض وسواهما في أدائهم .

2 ـ نظرية النحو هي مجموعة الفرضيات عن طبيعة الأبنية النحوية الممكنة / غير الممكنة للغات (البشرية) الطبيعية, وإن أحد هذه المعايير هو الشمولية التي تعني أن على النحو أن يمدنا بالوسائل الضرورية لوصف نحو أية لغة طبيعية بكفاية تامة. لذا فإن الهدف النهائي يتمحور حول ضرورة إيجاد نظرية نحوية شاملة .(Universal Grammar)

3 ـ إن الانتظام والسرعة في نمط الأطفال اللغوي هما الحقيقتان المركزيتان اللتان يجب على نظرية اكتساب اللغة أن تفسرهما, ولكن كيف؟ يقول جو مسكي إن التفسير المقبول ظاهرياً لهذا الانتظام والسرعة في اكتساب اللغة الأولى يتطلب أن نفرض وجود سياق مقرر للاكتساب على شاكلة ملكة اللغة الموهوبة بيولوجيا بصورة فطرية (أو كما يسمى مجازاً في برامجيات الكمبيوتر, برنامج اكتساب اللغة) ومقرها المخ الذي يزود الأطفال بالخوارزميات (Algorithms)(6).أي مجموعة الإجراءات, لتطوير اللغة على أساس خبراتهم اللغوية (أي على أساس المدخلات الكلامية التي يخضعون لها),

4 ـ ملكة اللغة يجب أن تجسد مجموعة من مبادئ النحو الشامل, بمعنى أنه يجب أن تكون ملكة اللغة هكذا كي تسمح باكتساب الطفل نحو أية لغة طبيعية على أساس الخبرة اللغوية الملائمة مع اللغة نفسها (أي بوجود مدخلات كلامية وافية). وهكذا

فإن الخبرة مع لغة معينة (أمثلة من الكلمات والعبرات والجمل يسمعها الطفل من المتكلمين الأصليين لتلك اللغة) تصلح أن تكون مدخلاً لمبادئ النحو الشامل التي تشكل جزءاً موروثاً في ملكة اللغة عند الطفل ,ثم يقوم النحو الشامل بمد الطفل بالخوارزميات اللازمة لتطوير نحو تلك اللغة.

5 ـ يرى تشومسكي أن نظرية النحو الشامل المرتبطة بملكة اللغة تفرض قيوداً وراثية على مدى التباين البارامتري المسموح به في نحو اللغات الطبيعية. فمثلاً فيما يتعلق ببارامير الموصوف - (Head Parameter) أي البارامير الذي عين الموقع النسبي للموصوف قياساً إلى ما يوصف به (أي فضلته), فإن النحو الشامل بوجود مجموعتين ثنائيتين من الاحتمالات لا غير, وهما: إما أن تكون اللغة ذات ترتيب يكون فيها موقع الموصوف متقدماً على الدوام أو متأخراً على الدوام بالنسبة إلى فضلته, فإذا كان الأمر كذلك, فإن العبء الوحيد الملقى على عاتق الأطفال في تعلم التركيب المتعلق بسمات رتبة الكلمات الخاصة بنوع من التراكيب هو أن يختاروا (استناداً إلى خبرتهم اللغوية) أي النمطين البديلين لهذا البارامير في النحو الشامل أكثر ملاءمة للغة موضع الاكتساب / التعلم. وهذا بدوره يقود إلى أن هذه السمة الموروثة للبارامير هي التي تقيد مدى التباين التركيبي بين اللغات, وتحددها ضمن خيار ثنائي بسيط.

6 ـ يؤكد تشومسكي أن فكرة أن اللغة هي مرآة العقل هي فكرة تقليدية كانت محط تفسيرات مختلفة الأشكال على مر القرون. وأن مثل هذا التعبير المجازي يجب ألا يؤخذ بهذه الحرفية. والأفضل, إن اللغة تبدو مكوناً أساساً في العقل البشري. والمخ البشري هو أكثر الأنظمة البيولوجية التي نعرفها تعقيداً وتشابكاً. فعندما ندرس سماته وامتداداته, فإننا ندرس ما نصطلح عليه "العقل" . فالعقل البشري يظهر متكوناً من أنظمة مختلفة كل منها بالغ التعقيد ومتناهي التخصص ,بتداخلات من نوع عالي الثبات تحدده هبتنا الموروثة. من منطلق هذه الاعتبارات, فهو يشبه جميع الأنظمة الحياتية المعروفة الأخرى, كالأعضاء الفسيولوجية للجسم الواقعة تحت الرقبة مثلاِ. وأحد هذه الأنظمة هي "ملكة اللغة البشرية".

ويؤكد تشومسكي بأنه قد حصلت تغيرات عديدة حول مفهومنا لطبيعة اللغة خلال الثلاثين سنة الأخيرة. فالبحث الأولي في النحو التوليدي, كما هو في البنى النحوية (1957). كان في بعض أشكاله شبيهاً بالنحو التقليدي. وبالتحديد, كان يتضمن قواعد متعلقة بتراكيب معينة وبلغات معينة .لذلك فقاعدة تكوين الأسئلة في الإنجليزية أو قاعدة

المبني للمجهول فيها, كانت محددة بلغة واحدة, ومحددة بتركيب واحد, تماماً كما كان الحال في النحو التقليدي حيث كان هنالك فصل عن المبني للمجهول وآخر عن الأسئلة وهكذا. إن ما يعرف بقواعد النحو التقليدي هي في الواقع مجرد تلميحات مفهومة للقارىء البارع الذي يعرف اللغة مسبقاً, تماماً كما أن القواعد في تعليم النحو تفترض بأن المتعلم سوف يعرف التركيب الأساس للغة. لكن على الضد من ذلك, حاولت مدرسة النحو التوليدي أن تبين بوضوح ما كان فرضية مسبقة - في الواقع, حتى ما هو غير معروف - في النحو التقليدي والتعليمي.

وبغض النظر عن هذا التمييز الحيوي, الذي كان لأنظمة قواعد النحو التوليدي الأولى, فإن البحوث القريبة جداً قد أرست الخلاصة التي مفادها أن القواعد التقليدية وقواعد النحو التوليدي الأولى كانت عبارة عن مسائل اصطناعية وليست عناصر حقيقية في العقل والفكر. فليس هنالك الآن قواعد خاصة بتركيب ما, بل هنالك مبادئ عامة جداً, وهذه المبادئ لتفسير العناصر المفقودة, التي تتصف بشموليتها للغات جميعها وللتراكيب جميعها, فاللغات تختلف في الهيئة التي أشرنا إليها آنفاً, وليس باختيار القواعد المختلفة; لذلك فالبحوث الحديثة تبتعد تماماً عن التقليد الذي كان سائداً في دراسة اللغة خلال ألوف السنوات الماضية.(نقلاً عن حسين فياض) http://www.ju.edu.jo/

الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو العربي:

يعد مفهوم تدريس القواعد النحوية وظيفياً من المفاهيم التي نبه عليها الأقدمون مثل القابسي، وابن خلدون، وأبي حيان التوحيدي، باختيار القواعد التي يحتاج إليها المتعلم، وتؤدي وظيفة اتصالية في حياته، وقد ظهرت تطبيقات حديثة على هذا الاتجاه، وإن بقي المضمون متشابهاً.

والمقصود بتوجيه تعليم اللغة توجيهاً وظيفياً " أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند المتعلم بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة، ولا يمكن أن يتجه تعليم هذا الاتجاه إلا إذا كانت هذه الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن كل من المعلم والمتعلم".

ويرى الدكتور فتحي يونس و الدكتور محمود كامل الناقة أن الوظيفية في دروس القواعد تعني " اختيار ما هو أكثر شيوعاً وفائدة للتلاميذ والابتعاد عن القواعد التي يندر

ورودها واستخدامها في اللغة الحية الدارجة، فاللغة ليست مجرد كلمات وتراكيب يعرفها التلميذ، ولا هي قواعد يستظهرها، وإنما هي فوق ذلك تنظيم فكر ومشكلات اجتماعية وتربوية نعالجها" .

والكفاءة النحوية في ضوء الاتجاه الوظيفي تحقق عدداً من الأهداف المتعلقة بكفاءة اللغة والصحة النحوية منها أنها:

ـ تساعد المتعلم على صحة القراءة وفهم المقروء.

ـ تساعد المتعلم على صحة الأداء الكتابي.

ـ تساعد في إدراك الجملة وتمييز عناصرها.

ـ تساهم في تشكل الأفكار والتعميمات.

وفي مجال إعداد المعلم يكون الأمر لزاماً إعداد المعلم المدرك إدراكاً كاملاً لطبيعة مادته، الواعي بخصائصها حتى يكون قائداً لعقول تلاميذه من أيسر المسالك إلى الفهم والتطبيق والاستعمال النحوي في مختلف استعمالات اللغة.

وتؤكد الكتابات التربوية الحديثة أن التكامل في الدرس اللغوي بين المهارات والفنون يحقق العناية بوظيفية اللغة والاهتمام بالممارسة اللغوية، والاستخدام ذي المعنى، والإسهام في تنمية القدرة على حل المشكلات من خلال المواقف الاتصالية والاجتماعية التي يتم من خلالها تعليم اللغة، واكتساب مهاراتها وعاداتها مما يؤدي إلى الكفاءة اللغوية لدى الطلاب، وتعزيز التعلم القائم على الخبرة .

مهارات الكفاءة النحوية :

يمكن تحديد مهارات الكفاءة النحوية في المهارات التالية :

أ ـ إدراك أثر اللفظ على معنى الجملة.

ب ـ إدراك أثر المعنى في تحديد بنية الكلمة.

ج ـ إدراك المعاني المختلفة للأداة النحوية الواحدة.

د ـ التفريق بين النكرة والمعرفة .

هـ ـ إدراك أثر الأداة النحوية على زمن وقوع الحدث.

و ـ تثنية المفرد وجمعه وتذكيره وتأنيثه.

ز ـ ترتيب الكلمة في الجملة وفقاً لوظيفتها.

ح ـ إدراك العلاقة المعنوية بين الجملة وما يسبقها أو يليها من الجمل.

ط ـ تحديد الشروط التي يجب أن تتوفر في الجملة لتدل الأداة النحوية على معنى معين.

ي ـ إدراك الاستعمال الصحيح للأساليب اللغوية.

ك ـ ضبط أواخر الكلمات بالشكل ضبطاً صحيحاً.

ل ـ إدراك أثر التشابه في الدلالة بين كلمتين على إعرابهما..

طرائق تدريس النحو العربي :

نعرض في هذا الجزء لطريقتين من طرائق تدريس النحو العربي ، وهما:

1ـ الطريقة الاستقرائية.

2ـ الطريقة القياسية.

أولاً ـ الطريقة الاستقرائية:

الأهمية والمفهوم:

يقصد بالاستقراء تتبع الجزئيات للوصول إلى نتيجة كلية ،واستقراء من يستقرئ أي تتبع الجزء للوصول إلى تعميم أو حكم عام. وهو أداء عقلي يقوم به الفرد،ويتم عن طريق استنتاج القاعدة العامة من الجزئيات والحالات الفردية،ويحتاج الفرد إلى دراسة العديد من المواقف والحالات الفردية،ليكشف عن السمة أو الصفة المشتركة.

وطريقة الاستقراء تعتمد على نشاط المعلم والمتعلم،وفيها يقوم المعلم بإثارة وتنبيه وتحفيز الطالب بواسطة عرض مجموعة من الخبرات التجريبية للوصول إلى خبرة جديدة عامة. وتشير استراتيجية الاستقراء إلى استقراء المعلومات الخاصة بموضوع معين،وتقديمها للطلاب ثم مناقشتهم فيها حتى يمكنهم استخلاص قاعدة عامة منها.

وتتسم طريقة الاستقراء بالتدريس الاكتشافي حيث يستنتج الطلاب الخصائص المحددة للمفهوم من عدد من الأمثلة المطابقة والأمثلة غير المطابقة،ويصلون عن طريق الاكتشاف إلى تعريف القاعدة النحوية، أو المصطلح البلاغي أو المفهوم الديني.

والاستقراء عملية تفكيرية تحتاج إلى دراسة ومعرفة التفاصيل وأجزاء الدرس والتوصل منها إلى حكم كلي أو قاعدة،أو مفهوم،يطرح المعلم فيها مجموعة من الحالات أو المواقف والأمثلة في صورة أسئلة يعرضها للمناقشة على طلابه للوصول إلى مفهوم أو تعميم معين،وهي استراتيجية تدريسية تحمل الطلاب على اكتشاف الطلاب المعلومات والحقائق والتعرف عليها،بالتدريج من الجزء إلى الكل.

وطريقة الاستقراء في تدريس اللغة العربية و التربية الدينية الإسلامية تعني أنها استراتيجية تساعد الطلاب على استنباط القاعدة أو المفهوم الديني والحكم الفقهي من الأمثلة والجزئيات والشواهد المختلفة،وفيها يتوصل الطالب إلى الأحكام العامة والمفاهيم الدينية من الأمثلة والحالات الخاصة.

وتهدف طريقة الاستقراء إلى مساعدة الطالب على اكتشاف الحقائق والتعرف عليها،وتمكين الطالب من الوصول إلى التعميمات المناسبة،كما تهدف إلى إثارة النشاط لتكوين خبرة معرفية جديدة، وفي مجال تدريس التربية الدينية الإسلامية تهدف إلى مساعدة الطالب على اكتشاف الحقائق والمفاهيم الدينية،والتعرف عليها من خلال الآيات القرآنية والأحاديث النبوية،والشواهد الدينية والتوصل إلى مجموعة من القواعد والمبادئ الإسلامية في المجالات الدينية المختلفة.

وطريقة الاستقراء طريقة قائمة على استقصاء الحقائق من التجربة الحسية والأمثلة المتفرقة،وملاحظة الواقع ملاحظة دقيقة والمشاهدة اليقظة للظواهر للوصول إلى حقائق أو قوانين.واستراتيجية الاستقراء من الاستراتيجيات الفعالة في عملية التعلم،ذلك لأنها تسهم في تنمية وتدريب المتعلمين على الإبداع والابتكار،لأنها تساعد المتعلمين على اكتشاف المفاهيم والعلاقات والقواعد العامة.والاستقراء ينمي الإبداع لأنه يساعد على التوصل إلى حل جديد أصيل للمشكلات التي تعترضهم في الدراسة ولا يفرض عليهم حلاً جاهزاً يقتنعون به.

وقد أوصى ابن خلدون بضرورة استخدام الاستقراء في عملية التعلم،على اعتبار أن المتعلم يكون عاجزاً عن الفهم في بادئ الأمر فيعطى الجزئيات ثم ينتقل إلى الكليات. يقول ابن خلدون: "فإن قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجياً،ويكون المتعلم أول الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملة إلا في الأقل،وعلى سبيل التقريب والإجمال،وبالأمثال الحسية، ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلاً بمخالفة مسائل ذلك الفن، وتكرارها عليه، والانتقال منها من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه، حتى تتم الملكة في الاستعداد ثم

في التحصيل،ويحيط هو بمسائل الفن، وإذا ألقيت عليه الغايات في البدايات،وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له،كلّ ذهنه عنها،وحسب ذلك من صعوبة العلم نفسه،فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه" .

وقد أشار القرآن الكريم إلى الاستقراء ،ويتضح بجلاء في سورة البقرة في قوله تعالى: ﴿ وإذ قال إبراهيم رب أرني كيف تحيي الموتى قال أو لم تؤمن قال بلى ولكن ليطمئن قلبي قال فخذ أربعة من الطير فصرهن إليك ثم اجعل على كل جبل منهن جزءا ثم ادعهن يأتينك سعياً واعلم أن الله عزيز حكيم ﴾ (البقرة،260). وهذه الآية وغيرها الكثير تحمل دليلاً قاطعاً على اهتمام الإسلام باتخاذ التجربة والمشاهدة محكاً لصدق القضايا،ولهذا يدعو الله تبارك وتعالى الإنسان للتدقيق في ملاحظة الواقع من حوله،واستخلاص العبر والعظات من خلال تأمله،واكتشاف الحقائق الكونية التي تكمن فيه، وألاّ يمر على الظواهر المحيطة به في الأرض والسماء دون توقف وهو غافل عنها،فدعاه الله إلى ملاحظة كل ما حوله ملاحظة دقيقة فاحصة واعية وأن يستقرئ الجزئيات بهدف الوصول إلى قانون عام.

وتعد طريقة الاستقراء وسيلة ناجحة لضبط الطلاب،وتنظيمهم وإشراكهم جميعاً في الدرس،وهي استراتيجية تحمل الطلاب على التفكير المنطقي الهادئ ،والتعبير عن المفهوم الديني الذي توصلوا إليه من خلال استماعهم لما يطرح في الدرس بصمت وتفكير ،ثم التحدث والمشاركة بوضوح ودقة.ولعل هذا يبقي المعلومات بصورة أقوى من التي تكتسب بواسطة الإلقاء والمحاضرة.

إسهامات طريقة الاستقراء في التدريس:

- تربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات القديمة،وذلك بعقد مقارنة بينهما،ثم الربط بين الأمثلة، وذلك للوصول إلى القاعدة التي يريد المتعلم الوصول إليها.
- تهتم بالتسلسل المنطقي لتفكير الطلاب.
- تثير انتباه المتعلم وتوجه الدوافع لديه،فهو يبتكر التفكير،ويوجه عملياته للوصول إلى قرار عام.
- ترفع من اتجاه الطلاب نحو النشاط.
- تهيئ للطالب الفرص الإيجابية والمشاركة بكل خطوة في الدرس سواء أكان ذلك في تقديم الأمثلة أم مناقشتها،واستخلاص المفهوم الديني أو الحكم الفقهي.
- تبقي المعلومات التي تكتسب في الذاكرة لفترة أطول من المعلومات التي تكتسب بواسطة الإلقاء.

ـ تشجع الطلاب على نقد كل ما يعرض عليهم نقداً موضوعياً.

ـ تنمي لدى المتعلم روح البحث والتنقيب والتتبع والتحليل والاستنتاج.

خطوات التدريس باستخدام الاستقراء:

يسير التدريس وفق الاستقراء الخطوات والمراحل التالية:

ـ مرحلة الإعداد.

ـ مرحلة التنفيذ.

ـ مرحلة التقويم.

(1) مرحلة التخطيط:

يحتاج التدريس بالاستقراء إلى إعداد خاص من المعلم،ولابد للمعلم من وضع خطة للخبرات التعليمية التي ستجرى داخل الصف أو خارجه لتحقيقها،وتحديد أهداف تعليمية ووضع الأنشطة التي يجب استخدامها.وإعداد التدريس يتضمن سلسلة من الخطوات والإجراءات التي تزود المعلم برؤية شاملة لما سيقوم به داخل الفصل.

ومن خطوات الإعداد للتدريس ما يلي:

(أ) تحديد الأهداف السلوكية: تحديد الأهداف السلوكية المراد تحقيقها لدى الطلاب من أولى خطوات التدريس.

(ب) تحديد الكلمات الصعبة: في هذه الخطوة يقوم بقراءة الموضوعات بالكتاب الذي يدرسه الطالب قراءة واعية بهدف تحديد الكلمات المبهمة في النصوص الأدبية، أو الموضوعات القرائية، أو النصوص القرآنية أو في الأحاديث النبوية،ثم البحث عن معاني هذه الكلمات مع وضع بعضها في جمل توضح معناها.

(ج) تحديد المفاهيم النحوية : في مرحلة الإعداد للتدريس يقوم المعلم بتحليل محتوى الموضوعات المقررة بهدف تحديد المفاهيم النحوية المتضمنة بهذه الموضوعات ،وتحديد وصياغة دلالاتها اللفظية.

(د) استخلاص الآداب والقيم المتضمنة: بعد تحديد المفاهيم النحوية المتضمنة بالموضوع، يقوم المعلم باستخلاص الآداب والقيم الدينية المتضمنة،وذلك بهدف أن يستنتجوها.

(هـ) تحديد الأمثلة واللاأمثلة: يقوم المعلم بتحديد الأمثلة والشواهد المرتبطة بالقاعدة النحوية التي ترتبط بالمفهوم النحوي أو القاعدة الذي ينبغي أن يتوصل الطالب إليه.

(و) تحديد الأنشطة التعليمية المستخدمة: لابد للمعلم أن يضع في اعتباره دور الأنشطة التعليمية؛لأنها تسهم في زيادة فعالية الطلاب وإثراء الموقف التعليمي نفسه،ولإثارة دافعية الطلاب للتعلم،ويمكن للمعلم اختيار بعض الأنشطة التعليمية التي يمارسها الطلاب داخل أو خارج حجرة الدراسة.والتي تتفق مع ظروف المدرسة،وإمكانات الطلاب أنفسهم.

(ز) تحديد الوسائل التعليمية: من الخطوات المهمة في إعداد الدروس تحديد الوسائل التعليمية المناسبة والملائمة لموضوع الدرس ومفاهيمه،وبحيث تتفق مع مستويات الطلاب وخبراتهم،وإمكانات استخدامها بالمدرسة وظروف وطبيعة الفصل.

(ح) التمهيد للدرس: يشتمل التمهيد للدرس على بعض الأنشطة التي يمارسها المعلم والطلاب،مثل عرض بعض الصور المرتبطة بالموضوع،وملاحظة الطلاب لها ثم كتابة بعض التعليقات حولها وما تتضمنها ثم مناقشتهم فيها،أو عن بعض الأسئلة الموجهة في بدية الحصة.

(ط) إعادة صياغة المحتوى: تعد هذه الخطوة من أبرز خطوات الإعداد للتدريس باستخدام استراتيجية الاستقراء، حيث يقوم المعلم بعد تحليل الموضوع الذي ينوي تدريسه بإعادة صياغة المحتوى عن طريق صياغة أسئلة متدرجة من الخاص إلى العام تساعد الطلاب إلى تحديد المفهوم النحوي أو القاعدة النحوية.

(2) مرحلة التنفيذ:

يتم التدريس باستخدام طريقة الاستقراء وفق الخطوات والإجراءات التالية:

- يطرح المعلم أسئلة للوصول إلى الأمثلة عن المفهوم.
- يعرض المعلم أمثلة منتمية وغير منتمية عن المفهوم.
- يطرح المعلم أسئلة للتوصل إلى تعريف المفهوم النحوي.
- يطلب المعلم من طلابه صياغة تعريف محدد للمفهوم.
- يطلب المعلم من الطلاب أمثلة منتمية وغير منتمية للمفهوم.

ـ يطرح المعلم أسئلة للتوصل إلى تعريف للمفهوم النحوي..

ـ يطلب المعلم من طلابه صياغة المفهوم النحوي.

ـ يطلب المعلم من طلابه أمثلة أخرى عن المفهوم أو الحكم.

(3) مرحلة التقويم:

يعد التقويم العملية المركبة التي يحكم بها المعلم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة،والتقويم يتضمن التقدير بمعنى تشخيص وتوجيه الطلاب، وهو ليس مجرد إصدار حكم على قيمة السلوك،بل هو عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير إجابات الطلاب .والتقويم آخر خطوات استراتيجية التدريس باستخدام الاستقراء،وينبغي أن يكون مرتبطاً بالأهداف التي حددها المعلم مسبقاً.

ثانياً: الطريقة القياسية:

القياس لغة هو رد الشيء إلى نظيره،وهو عمل عقلي يترتب عليه انتقال الذهن من الكلي إلى الجزئي المندرج تحته. أما في الاصطلاح فيعني أنه أداء عقلي يقوم به الفرد، ويتم عن طريق اشتقاق الأجزاء من القاعدة العامة،ويعرف أنه القدرة على الاستدلال من مقدمات معينة إلى نتائجها الضرورية.

أما في الكتابات التربوية الأجنبية فتعرف دائرة المعارف العالمية في التدريس وتعليم المعلم بأنه "عملية منطقية عقلية يستخدمها المعلم وتبدأ بالتعريف ثم الشرح له والحكم على صحة هذا التعريف أو المفهوم. ويعرف ستانلي Stanley القياس بأنه أسلوب يستخدم لإثبات قضية،،وهو ضرب من الاستدلال قائم على فعل الذهن الذي يلمح علاقة مبدأ أو نتيجة بين قضية وأخرى.

إسهامات استخدام القياس في التدريس:

تهدف طريقة القياس إلى تعلم المفاهيم التي يمكن تحديدها بدقة وترتبط بالخبرة بسهولة،كما تهدف إلى تطبيق قواعد عامة صحيحة في البرهنة على صحة القضايا الخاصة.وتأتي فكرة القياس من حيث فهم الطلاب للمفهوم أو القاعدة الجديدة، ووضوحها في أذهانهم،ومن ثم يقيس المعلم والطلاب الأمثلة الجديدة الغامضة على الأمثلة الأخرى الواضحة.

ووفقاً لهذا ينتقل التفكير في القياس من العام إلى الخاص،ومن الحالات الكلية إلى الحالات الجزئية.وفيه يقدم المفهوم للطلاب أولاً ،ثم تعقبه أسئلة لتحديد خصائصه ولتصنيف الأمثلة المطابقة له والأمثلة غير المطابقة.

وفي هذه الطريقة يقوم المعلم بتهيئة أذهان الطلاب للقاعدة العامة أو المفهوم الديني أو الحكم الفقهي ثم يعرضه،ويتناول معهم من خلال إيراد أمثلة وحالات فردية على هذا المفهوم أو الحكم.

وتستخدم استراتيجية القياس في إكساب الطلاب المفاهيم الدينية المختلفة،فعند تدريس أي مفهوم ديني يتطلب من المعلم إعطاء المعلومات الرئيسة،ثم يتبع ذلك تساؤلات بين المعلم والطلاب لشرح وإثبات الأفكار الأساسية للمفهوم أو القضية الدينية موضوع الدرس.

ويكون تعلم المفاهيم أكثر فعالية عندما يبدأ بتدريس المفاهيم السهلة غير المعقدة ،ويتدرج بعد ذلك إلى تعلم المفاهيم المجردة والأكثر تعقيداً،مع ملاحظة أنه كلما زاد عدد الصفات للمفهوم الواحد كان تعلمه أكثر صعوبة،وكلما كانت الصفات بارزة وواضحة كان تعلم هذه المفاهيم أكثر سهولة.

وتتسم طريقة القياس بأنها تعين الطلاب الذين يصعب عليهم المشاركة في صياغة قواعد الدرس ،وتترك لهم فرصة كافية لممارسة المفهوم الجديد والتدريب عليه من حيث تحديد خصائصه وصفاته والنماذج الجزئية التي تندرج تحت المفهوم أو التعميم. ومن مميزات استراتيجية القياس أنها تبدأ بصياغة المفهوم أو الحكم الشرعي،ومن ثم فإنها لا تحتاج إلى مجهود كبير من المعلم والطلاب،ونظراً لاعتمادها على مشاركة الطلاب في عملية القياس والاستنتاج فان استخدامها يشعرهم بالمتعة، وتنمي لديهم قوة الملاحظة والتفكير.

وتسهم طريقة القياس في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب داخل الفصل؛حيث إن الطلاب يبحثون عن أدلة وشواهد تدعم المفهوم الديني ،كما أنهم يسهمون في إعادة بناء التركيب للمفهوم أو القاعدة،أو الحكم الفقهي.

وقد أولى الإسلام اهتماماً كبيراً بهذه الطريقة ؛لأنها تتفق مع منهجه في التفكير وإعمال الرأي لبيان الأحكام الشرعية للمسائل الفقهية التي لم يرد فيها نص يبين حكمها.والقرآن الكريم والسنة النبوية هما أساس الأحكام الفقهية،ومنهما يستمد المسلمون معاملاتهم وأخلاقهم وقيمهم.

وحين لا يكـون في القـرآن الكـريم نـص صريـح أو في السـنة النبويـة نـص معتمـد موثـوق بصحته،كان الصحابة وفقهاء وعلماء المسلمين يلجئون إلى القيـاس.وقـد أشـار القـرآن الكـريم إلى القياس: (أَأَنتُمْ أَشَدُّ خَلْقًا أَمِ السَّمَاء بَنَاهَا (27) رَفَعَ سَمْكَهَا فَسَـوَّاهَا (28) وَأَغْطَـشَ لَيْلَهَـا وَأَخْـرَجَ ضُحَاهَا (29) وَالْأَرْضَ بَعْدَ ذَلِكَ دَحَاهَا (30) أَخْـرَجَ مِنْهَـا مَاءهَـا وَمَرْعَاهَـا (31) وَالْجِبَـالَ أَرْسَـاهَا (32) مَتَاعًا لَّكُمْ وَلِأَنْعَامِكُمْ(33)) النازعات: ٢٧ - ٣٣

ففي الآيات الكريمة مثال للقياس،فقد جاء أن خلـق السـماوات والأرض التـي رفـع اللــه سمكها وبناها وسواها بدقة ونظام مقنن،وأغطش ليلها وأخرج نهارهـا والأرض التـي خلقهـا بعـد ذلك على هيئة بيضاوية وأخرج منهـا المـاء والمرعى،وجعـل عليهـا جبـالاً وجعلهـا بخيراتهـا متاعـاً للإنسان والأنعام،كل ذلك أشد بكثير في خلقه وإيجاده من خلق الإنسان.

والخلاصة أن طريقة القياس لها إسهامات واضحة وفعالـة في التـدريس بصـفة عامـة، وفي تدريس اللغة العربية و التربية الدينية الإسلامية بصفة خاصة تتمثل في النقاط التالية:

- تنمي لدى الطلاب قوة التفكير والملاحظة.
- تعين الطلاب الذين يمتلكون بنى معرفيـة مفاهيميـة غـير مرتبطـة في جانـب مـن جوانـب المعرفة الإسـلامية المتضـمنة في أي جـزء مـن أجـزاء المنهج؛لأنهـا تقـدم لهـم القواعـد جاهزة .
- تعد وسيلة مباشرة وفعالة في تعلم المفاهيم الدينية.
- لا تحتاج إلى مجهود كبير من المعلم والطالب.
- توفر الوقت والجهد على المعلم في الموقف الصفي.
- تساعد الطلاب على الإفادة من تعريف المفهوم الديني للوصول إلى الأمثلة والشواهد التـي تبين خصائصه.
- تنمي ملكة الإصغاء والانتباه والاستماع الجيد لما يقدم لهم من معلومات.

خطوات التدريس باستخدام القياس:

يسير التدريس وفق استراتيجية القياس وفق الخطوات السابقة عنـد التـدريس باسـتخدام استراتيجية الاستقراء،وهي:

- مرحلة الإعداد.
- مرحلة التنفيذ.
- مرحلة التقويم.

وتشبه هذه المراحل ما سبق في طريقة الاستقراء،فيما عدا مرحلة التنفيذ،فيتم التدريس باستخدام القياس وفقاً للإجراءات التالية:

أ - يقدم المعلم تعريفاً للمفهوم أو القاعدة النحوية :

حيث يقوم المعلم بتحديد اسم المفهوم،وصياغته،وتقديمه للطلاب،بحيث يستطيع الطالب استخدامه في مواقف وحالات جديدة،ثم يطلب من طلابه كتابة المفهوم وتعريفه في جملة تقريرية تحدد الخصائص المميزة له.

ب - يطرح المعلم أسئلة حول معنى المفهوم:

في هذه الخطوة يطرح المعلم بعض الأسئلة التي تثير تفكير الطلاب وتوجههم إلى معرفة خصائص وطبيعة المفهوم أو الحكم النحوي،ويركز انتباههم حول هذا المفهوم ؛ليتم استيعابه بشكل جيد.

ج - يطلب المعلم من طلابه تحديد أمثلة عن المفهوم:

في هذه الخطوة يطلب المعلم من طلابه إعطاء أمثلة متنوعة منتمية وغير منتمية للمفهوم المطروح على أن يراعي في تقديم الأمثلة سواء من جانب المعلم أو الطلاب تنوعها وتدرجها.

د - تطبيقات على المفهوم أو القاعدة النحوية:

يتم في هذه الخطوة التأكد من اكتساب الطلاب للمفهوم الديني أو القاعدة الفقهية عن طريق قيامهم بإعطاء المزيد من الأمثلة المنتمية وتمييزها عن غيرها من الأمثلة غير المنتمية،مع إعطاء التعليل لذلك التمييز.

خطوات السير في درس القواعد

وهي خطوات خمس تنسب إلي الفيلسوف الألماني يوحنا فردريك هر بارت وهي خطوات سليمة وحيدة لا يمكن الاستغناء عنها 0

أولا - التمهيد :

وهو البوابة التي يدخل منها كل من المعلم والتلميذ إلي الدرس والغرض منه جذب انتباه التلميذ وتركيزه لتلقى الموضوع الجديد وربط الموضوعات القديمة بالجديدة .

ومن أساليب التمهيد :

1- أسئلة في المعلومات السابقة المتصلة بالدرس الجديد ، ويراعى المعلم أن يكون الأسئلة قليلة واضحة ومشوقة .

2 ـ -عرض الوسيلة المشوقة للدرس الجديد . والمدرس الناجح هو الذي يعرف كيف يمهد الدرس تمهيدا جيدا ومشوقا .

ثانيا ـ العرض:

وهو من أهم مراحل الدرس ، ويعرض المعلم النص على ورق مقوى أو على السبورة أو عن طريق الكتاب ويطلب من التلاميذ قراءة النص قراءة صامتة ثم يناقشهم المعلم بعد ذلك ويعالج الكلمات الصعبة ثم يطلب من أحد التلاميذ قراءة النص قراءة جهرية وبعد ذلك يوجه المعلم إلي التلاميذ أسئلة في النص تكون إجابتها الأمثلة الصالحة للدرس .

ثم يدون هذا الجمل على السبورة ويجب على المدرس في أثناء كتابة هذه الجمل أن يحدد الكلمات التي تربط بالقاعدة بان يكتبها بلون مخالف حتى تكون بارزة أمام التلاميذ ويجب عليه أيضا أن يضبط هذه الكلمات بالشكل ثم يوجه المعلم طلابه إلي النظر إلي هذه الكلمات ثم يبدأ معهم مناقشتها

ثالثا ـ الموازنة والربط :

وفيها يوازن المعلم بين الجزيئات أو الأمثلة ليدرك التلاميذ ما بينها من أوجه التشابه و الاختلاف ومعرفة الصفات المشتركة والخاصة تميدا لاستنباط الحكم العام. وتشمل الموازنة: نوع الكلمة، والمعنى الذي تفيده ، وضبط أواخرها.

والموازنة نوعان :

1- موازنة أفقية .   2- موازنة رأسية .

أولا:الموازنة الأفقية:

هي التي يقصد بها الموازنة بين كلمة أو أكثر في جملتين مختلفتين مثل : الجملة الاسمية مع الناسخ وبدونه : محمد مجتهد - كان محمد مجتهدا . والجملة الفعلية في حالة البناء للمعلوم والبناء للمجهول :

كسر خالد القلم - كسر القلم - وهكذا .

ثانياً : الموازنة الرأسية ، وهي نوعان :

أ- موازنة جزئية : وهي الموازنة بين مثالين متشابهين لإدراك الصفات المشتركة بينهما تمهيدا لاستنباط قاعدة : مثل الموازنة بين كلمتي (مجتهدا وغزيرا) في : كان محمد مجتهدا - كان المطر غزيرا .

ب- موازنة كلية : وهي الموازنة بين طوائف الأمثلة لإدراك الصفات المشتركة والمختلفة بينها، وعلى المعلم أن يتتبع الأمثلة مثالا مثالا، وكلما كان المعلم متأنيا في موازنته أو تتبعه وصل إلي الهدف الذي يريد أن يصل إليه بيسر وسهولة . ويتوقف نجاح الدرس على مهارة المعلم في الموازنة بين الأمثلة وإدراك أوجه الربط بين المعلومات الجديدة وبين المعلومات القديمة التي مر بها التلاميذ من قبل .

رابعا ـ استنباط القاعدة :

إذا نجح المعلم في الخطوات السابقة سهل على طلابه الوصول إلي القاعدة والحكم العام ، وعليهم أن يعبروا بأنفسهم عن النتيجة التي وصلوا إليها ، ولا ينبغي أن يقوم المعلم باستنباط القاعدة دون إشراك التلاميذ أو يطالبهم بان يأتوا بالقاعدة نصا كما في الكتاب بل يكتفي منهم بعبارات واضحة مؤدية إلي المعنى وعلى المعلم أن يقوم بتصحيح عباراتهم ، ثم يقوم المعلم بكتابة القاعدة على السبورة بخط واضح .

خامسا ـ التطبيق :

وهو الثمرة العملية للدرس وعن طريقة ترسخ القاعدة في أذهان التلاميذ ومن الخير ألا يسرف المعلم في شرح القاعدة واستنباطها بحيث تستغرق الحصة كلها في شرح القاعدة بل يجب أن تنتقل المعلم إلي التطبيق بمجرد أن يطمئن إلي فهم الطلبة إياها والقواعد لا يكون لها الأثر المطلوب إلا بعد الإكثار من التطبيق عليها ويراعى عند التطبيق :

1 ـ أن يتدرج من السهل إلي الصعب .

2 ـ أن يكون القطع والأمثلة المختارة فصيحة العبارة وسهلة التركيب .

3 ـ أن تكون متنوعة ، فلا تكون في الإعراب وحده وان تدعو التلاميذ إلي التفكير بشرط ألا تصل إلي درجة التعجيز.

4 ـ أن تكون الأمثلة والقطع خالية من التصنع والغموض وان تكون صلتها قوية بجوهر المادة .

والتطبيق نوعان :

جزئي : وهو يأتي بعد كل قاعدة تستنبط قبل الانتقال إلي غيرها مثل التطبيق على جزم الفعل المضارع بعد لم .

كلي : ويكون بعد الانتهاء من جميع القواعد التي شملها الدرس ويدور حول هذه القواعد جميعا ، مثل التطبيق على جزم الفعل المضارع بعد أدوات الجزم المختلفة وذلك في درس جزم الفعل المضارع.

والتطبيق أيضا نوعان : شفوي وكتابي .

التطبيق الشفوي :

وهذا النوع من التطبيق هو الذي يجب أن نكثر منه لنجعل مراعاة الطلاب لقواعد النحو راسخة كأنها تصدر عن سليقة وطبع . ويكون بكتابة أسئلة متنوعة على السبورة أو على بطاقات توزع على التلاميذ أو عن طريقة التدريبات الشفوية الموجودة في الكتاب ويطلب منهم الإجابة عما فيها . كما يكون بتوجيه التلاميذ إلي مناقشة الأخطاء التي تقع منهم في دروس التعبير أو القراءة والغرض من التطبيق الشفوي :

1ـ وقوف المدرس على مواطن الضعف في تلاميذه لعلاجها .

2 ـ ترسيخ القاعدة في أذهان التلاميذ .

3 ـ تعويد التلاميذ النطق الصحيح والتعبير السليم يساعد في تشجيع التلاميذ ويشوقهم إلي درس القواعد ويحببها لهم ، ويثير المنافسة بين جميع تلاميذ الفصل .

التطبيق الكتابي :

1 ـ أن يتعود الطلاب الاعتماد على النفس والاستقلال في الفهم والقدرة على التفكير والقياس والاستنباط .

2 ـ يربي في التلاميذ دقة الملاحظة وتنظيم الأفكار .

3 ـ يقف فيها المدرس على مستوى كل تلميذ بدقة .

4 ـ يثير المنافسة الشريفة بين التلاميذ ، بما يقدره المدرس لكل منهم من درجات تكون باعثا على الجد والنشاط .

6

الفصل السادس تدريس التعبير والإملاء

ماهية التعبير

التعبير هو الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بالطرق اللغوية وخاصة بالمحادثة أو الكتابة، وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله.

ويمثل التعبير نشاطاً أدبياً واجتماعياً ، فهو الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته بلغة سليمة، وتصوير جميل، وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون، وهو الغاية من تعليم اللغة. ففروع اللغة كلها وسائل للتعبير الصحيح بنوعيه الشفهي والتحريري، يجب أن تسخر كل فروع اللغة العربية كروافد تزود المتعلم بالثروة اللغوية اللازمة حين يمارس التعبير ، فنمده بالأساليب الجيدة ، والأفكار الطريفة، والعبارات الواضحة ليصبح قادراً على التعبير عما يخالج نفسه بلغة عربية سليمة.

وقد عرف التعبير في الأدبيات التربوية إجرائياً بأنه :

- القدرة على السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والشعور.
- القدرة على إدراك الموضوع وحدوده.
- القدرة على تنظيم الأفكار بحيث يعضد بعضه بعضا.
- القدرة على إخراج حوار هادف .
- القدرة على تحديد نوعية الموضوع
- القدرة على تمييز ما هو مناسب وما ليس مناسباً لموضوع معين. .(راتب عاشور 2003:).

وتتمثل أهمية التعبير في كونه وسيلة اتصال بين الفرد والجماعة ، فبواسطته يستطيع إفهامهم ما يريد، وهذا الاتصال لن يكون ذا فائدة إلا إذا كان صحيحاً ودقيقاً، إذ يتوقف على جودة التعبير وصحته، وضوح الاستقبال اللغوي والاستجابة البعيدة عن الغموض أو التشويش.

أهداف تدريس التعبير :

1ـ تمكين الطلاب من التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم ومشاهداتهم وخبراتهم بعبارة سليمة صحيحة.

2ـ تزويد الطلاب بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلتهم اللغوية واستعماله في حديثهم وكتابتهم.

3 ـ إكساب الطالب مجموعة من القيم والمعارف والأفكار والاتجاهات السليمة.

4ـ تعويد الطلاب على ترتيب الأفكار، والتسلسل في طرحها، والربط بينها.

5ـ تهيئة الطلاب لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال.

التعبير الكتابي :

يعد التعبير الكتابي وسيلة الاتصال بين الفرد والمجتمع ، مما تفصله عنه المسافات الزمانية والمكانية ، ومن صور هذا التعبير :

1ـ كتابة الأخبار السياسية والرياضية والاجتماعية وغيرها.

2ـ التعبير الكتابي عن صور جمعها المعلم أو الطلاب.

3ـ إجابة الأسئلة التحريرية.

4ـ تلخيص موضوع أو قصة بعد قراءتها.

5ـ تأليف قصة أو قصيدة شعرية.

6ـ كتابة الرسائل أو البرقيات في موضوعات مختلفة. (راتب عاشور:2003).

التعبير الوظيفي:

وهو التعبير الذي يؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة، ومجالات استعماله كثيرة كالمحادثة بين الناس، وكتابة الرسائل، والبرقيات، والاستدعاءات المختلفة، وكتابة الملاحظات والتقارير والمذكرات وغيرها.

التعبير الإبداعي:

وهو الذي يكون غرضه التعبير عن الأفكار والمشاعر النفسية ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي رصين، بقصد التأثير في نفوس القارئين والسامعين، بحيث تصل درجة انفعالهم بها إلى مستوى يكاد يقترب من مستوى انفعال أصحاب هذه الآثار.

طرائق التدريب على التعبير:

المرحلة الابتدائية:

1ـ استعمال كلمات في جمل تامة مع مراعاة حسن اختيار تلك الكلمات من حيث المدلول الخلقي.

2ـ تكملة جمل ناقصة بوضع كلمة يختارها الطفل من بين كلمات أمامه أو يأتي بها من ذاكرته.

3ـ الإجابة عن أسئلة عامة متنوعة أو عن أسئلة في موضوع قرأه الطلاب.

4ـ ترتيب قصة تعرض أجزاؤها على الطلاب غير مرتبة.

5ـ التعبير عن الصور كتابياً.

6ـ كتابة العبارة بعد تغيير كلماتها بكلمات تقابلها لاستقامة المعنى.

7ـ تلخيص قصة قصيرة قرأها الطلاب.

المرحلتان الإعدادية والثانوية:

وفي المراحل التالية (الإعدادية والثانوية) يمكن تكليف الطلاب كتابة موضوع سبق التحدث فيه شفوياً أو لم يسبق شرحه أو تناوله من قبل. ويمكن تدريب الطلاب على معالجة الموضوعات النقدية كالموضوعات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والسياسية. كما يمكنهم التمرن على الخطابة ، والمناظرة ، وكتابة التقارير مع التوسع في ربط التعبير بألوان النشاط اللغوي.

تصحيح التعبير الكتابي:

من النواحي التي يوزع المعلمون عنايتهم عليها أثناء تصحيح التعبير الكتابي النواحي التالية :

1ـ الناحية الفكرية: وتشمل النظر في الأفكار التي تندرج تحت الموضوع من حيث صحتها وترتيبها والربط بينها.

2ـ الناحية اللغوية: وتشمل مراعاة القواعد النحو والصرف والبلاغة واستعمال الألفاظ في المعاني التي وضعت لها.

3ـ الناحية الأدبية: وتشمل أسلوب الأداء، ومراعاة الذوق الأدبي، وجمال التصوير ، وقوة الأدلة ووضوحها.

4ـ ناحية الرسم الإملائي وجودة الخط وحسن النظام. (حسين راضي: 2000) .

التعبير الحر :

هو حديث الطلاب بمحض حريتهم واختيارهم عـن شئ يدركونـه بحواسـهم في المنـزل أو المدرسة أو الشارع أو حديثهم عن الأخبار التي يلقيها الطلاب في الفصل كحادثة وحكاية وتعقبـه مناقشات يشترك فيها الجميع، أو محادثة في صـورة أسـئلة يوجهها الأطفـال والمعلـم إلى صـاحب الخبر ليجيب عنها وقد يشترك المعلم أحياناً بإلقاء خبر على طلابه.

تدريس الإملاء :

للإملاء مـنـزلة كبيرة بين فروع اللغة ،فهو من الأسـس الهامـة للتعبـير الكتـابي ،وإذا كانـت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشـتقاقية ونحوهـا ،فـإن الإملاء وسيلة لها من الناحية الخطية ،والخطأ الإمـلائي يشـوه الكتابـة ،وقـد يعـوق فهـم الجملـة، والغرض منه تدريب التلاميذ على رسـم الحـروف والكلـمات رسـما صـحيحا ،مـع زيـادة العنايـة بالكلمات التي يكثر فيها الخطـأ ،والإمـلاء فـرع مـن فـروع اللغـة ،فيجـب أن يحقـق نصـيبا مـن الوظيفة الأساسية للغة ،وهي الفهم والإفهام ، وإجادة الخط .

وينبغي في اختيار قطعة الإملاء مايلي :

- أن تشتمل على معلومات طريفة ومشوقة ،تزيد في أفكار التلاميـذ وتمـدهم بـألوان مـن الثقافة والخبرة.
- أن تكون لغتها سهلة ومفهومة.
- أن تكون مناسبة من حيث الطول والقصر.
- لا مانع من اختيار قطعة الإملاء من موضوعات القراءة ،وعدم التكلف في تأليفها.

أسس تدريس الإملاء :

ينبغي عند تدريس الإملاء أن نعرف الأسس التي من أجلها وبمقتضاها ندرس الإملاء، وأهم هذه الأسس ما يلي:

1ـ لما كان الإملاء مبنياً على قواعـد كتابيـة ، كـان مـن الضروري تطبيـق هـذه القواعد بصورة صحيحة . وتطبيق القاعدة لـه صـورتان تتمثـل إحـداهما في الكتابـة الصحيحة، دون معرفة القواعد ، وهذه هي الصورة التـي نسـعى إلى تحقيقهـا لـدى أطفال المرحلة الابتدائية الدنيا، فـإن معرفـة القاعـدة في هـذه المرحلـة ليسـت أمـراً

نسعى إلى تحقيقه والوصول إليه. والأخرى تتمثل في معرفة القاعدة بعد تطبيقها، من أجل تثبيت العمل بها.

2ـ الإملاء له بعدان أحدهما بصري، والآخر سمعي . أما البعد البصري فيتمثل في النظر إلى الكلمة أو مجموعة الكلمات التي سنمليها على الطالب. وقد يتم تثبيت هذه الصورة عن طريق تكرار النظر إليها، ولكن الأفضل من ذلك أن ربط الكلمة بمميزات أخرى، كالاستماع إليها، أي بربط البعد البصري والسمعي.

وأما البعد السمعي للإملاء ، فإنه يهدف إلى أمور كثيرة، من ضمنها إزالة الخطأ الذي يمكن أن يعلق بنطق الكلمة أو كتابتها. وتظهر هذه المسألة جلية في كتابة بعض الكلمات. وإذا لم تقرن بنطق صحيح ،فإن خطأ بع1ض الطلاب في نطقها قد يظل ملازماً لهم في مراحل متأخرة. وخير مثال على ذلك (ال) الشمسية، فإنها تكتب ولا تنطق.

3ـ إننا نهدف من تعليم الإملاء إلى التغلب على كثير من المشكلات الخاصة بالنظام الكتابي، فالمعروف أن لكل نظام كتابي في كل لغة مشكلاته الخاصة، وإن كانت هذه المشكلات تتفاوت حدتها من لغة إلى أخرى.

4ـ الإملاء وسيلة من وسائل التدريب على التعبير الكتابي الجيد، بل هو وسيلة من وسائل التدريب على الخط الجميل.

أسباب الأخطاء الإملائية:

1ـ الازدواجية التي تتمثل في استعمال مستويات لغوية متعددة(العامية ـ الفصحى).

2ـ البعد بين النظام الكتابي والمنطوق.

3ـ تشابه بعض الحروف كتابة مع اختلافها نطقاً، كما في : ج ح خ د ذ ر ز س ش ص ض.

4ـ تشابه بعض الحروف نطقاً لا كتابة كما في التاء المربوطة والتاء المبسوطة.

5ـ تشابه بعض الحروف كتابة ونطقاً ، كما في التاء المربوطة والهاء.

6ـ استهانة المجتمع العربي بالخطأ الكتابي أو الإملائي.

أنواع الإملاء :

1ـ الإملاء المنقول :

هذا النوع صورة محسنة لما كان يسمى (النسخ) فقد كان المعلمون يكلفون طلاب الصفوف الدنيا نسخ الدرس عدداً من المرات ولم يكن النسخ ليؤدي الغرض المنشود.

طريقة تدريسه:

1ـ تهيئة الطلاب لموضوع الدرس أو القطعة التي ستكون محلاً للإملاء المنقول(استخدام الصور أو الوسائل التعليمية) .

2ـ تعرض القطعة المراد تعلمها إملائياً على الطلاب، ويعطون فرصة للنظر فيها وتأملها.

3ـ يقرأ المعلم القطعة قراءة متأنية، ليتمكن الطلاب من متابعته، وتعلم الأداء النطقي الصحيح.

4ـ يكلف المعلم عدداً من الطلاب قراءة القطعة. ومن الضروري تصويب الخطأ دون مقاطعة الطالب.

5ـ يسأل المعلم الطلاب عدداً من الأسئلة الهادفة لمعرفة مدى فهمهم لما استمعوا إليه.

6ـ يطلب المعلم من الطلاب تهجئة بعض الكلمات الصعبة والمبهمة في القطعة.

7ـ يقوم المعلم بعد ذلك بنقل القطعة كلمة كلمة، ويكون هذا النقل مصحوباً باستماعهم إلى أداء المعلم وقراءته.

2 ـ الإملاء المنظور :

هذا النوع من الإملاء أرقى من النوع السابق؛ لأنه أكثر صلة بتجريد الكلمات، فإن الطلاب سينظرون في القطعة المراد إملائها عليهم، ينظرون فيها برهة، ثم يقرؤها المعلم، ويقرؤها الطلاب من بعده، وتهجي بعض كلماتها المبهمة، ثم إنها تحجب بعد ذلك عنهم، وتملى عليهم. وحجب القطعة هو الفارق الأساسي بين هذا الإملاء، والإملاء المنقول.

طريقة تدريسه:

- لموضوع الإملاء (الكلمات أو الجمل أو القطعة) .. عن طريق الأسئلة المثيرة لانتباه التلاميذ .
- يعرض المعلم الموضوع على التلاميذ من الوسيلة التي أعدها لذلك بخط واضح وجميل .
- يقرأ المعلم الموضوع قراءة نموذجية واضحة ، ليستوعب التلاميذ فكرته العامة ,
- يقرأ بعض التلاميذ الموضوع قراءة سليمة .
- يناقش المعلم التلاميذ في أفكار الموضوع وفي معاني بعض مفرداته اللغوية .

- يبدأ المعلم مرحلة المناقشات الإملائيـة : وذلـك بـأن يختـار المعلـم مـن الموضـوع بعـض الكلمات التي تمثل الظاهرة الإملائية التي يهدف الـدرس إلى تناولهـا ، ويميزهـا بوضـع خطوط تحتها ، ثم يطلب من بعض التلاميذ قراءتها ، وتهجي حروفها ، مع كتابتهم لها في سبوراتهم الصغيرة ، أو كتابة بعضهم لها في السبورة ، ثم يطلب المعلم مـن التلاميـذ استخراج بعض الكلمات التي تشتمل على ظاهرة إملائية معينة ، مع محاولـة التعليـل السهل لها ، ثم يتخير المعلم بعض الكلمات التي يتوقـع مـن طلابـه أن يكـثر خطـؤهم فيها ، ويعرضها على السبورة ، مع وضع علامة الخطأ (×) واضحة عليها ، ثم يناقشهم حتى يصل بهم إلى الصواب ويضع العلامة (   ) واضحة عليها .
- يحجب المعلم النص الإملائي عن التلاميذ .. ويمحو الكلمات التي كتبها في السبورة .
- يملي المعلم على التلاميذ الموضوع كلمة فكلمـة ، وجملـة بعـد أخـرى ، في وضـوح وتـأن يمكن كل تلميذ من كتابة ما سمع .
- وبعد إنها ء المعلم إملاء الموضوع ... يعيد قراءته على التلاميذ ، ليتداركوا ما فـاتهم مـن كلمات أو حروف .
- يجمع المعلم الكراسات لتصحيحها بالطريقة التي يراها مناسبة .
- يقوم كل تلميذ بتصويب أخطائه في كراسته تحت إشراف المعلم ومتابعته .

3ـ الإملاء الاختباري :

- يمهد المعلم لموضوع الإملاء (الكلمات أو العبارات أو النص) بأسئلة تمهيدية تثـير انتبـاه التلاميذ .
- يقرأ المعلم الموضوع قراءة متأنية واضحة ليفهم التلاميذ فكرته العامة .
- يناقش المعلم التلاميذ في المعنى العام للموضوع ، لاختبار مدى فهمهم لما استمعوا إليه .
- يعيد المعلم قراءة الموضوع على التلاميذ وهم منصتون .. ليتهيأ التلاميذ لكتابته .
- يملي المعلم على التلاميذ الموضوع في كراساتهم في وضوح وتأن .
- يعيد المعلم قراءة الموضوع مرة أخـرى ، ليصـلح التلاميـذ مـا وقعـوا فيـه مـن خطـأ ، أو ليتداركوا ما فاتهم من نقص .
- يجمع المعلم الكراسات بطريقة منظمة هادئة لتصحيحها .

- في النصف الثاني من الحصة يجري المدرس مع طلابه مرحلة المناقشات : فيطلب منهم هجاء بعض كلمات القطعة التي يختارها اختيارا هادفا ، ثم يطلب من بعضهم كتابتها في السبورة ، ثم يطلب المعلم استخراج كلمات تشتمل على ظواهر إملائية معينة ، ويناقشهم فيها ليعللوها ، ثم يتخير المعلم بعض الكلمات التي يتوقع أن يكثر خطأ طلابه فيها ويعرضها عليهم بالصورة الخاطئة ، ويضع عليها علامة الخطأ (×) واضحة ، ويناقشهم حتى يصل بهم إلى صوابها ، ويكتبه ويضع عليه علامة الصواب (√) واضحة .

طرائق تصحيح الإملاء :

لتصحيح الإملاء طرائق كثيرة ، ومن الأحسن ألا يلتزم المعلم واحدة منها بصفة دائمة، بل يراوح بينها على حسب ما يراه من مستوى الفصل ، أو مستوى القطعة ، أو نوعية التلميذ ، ومن هذه الطرائق :

أن يصحح المعلم كراسة كل تلميذ أمامه ، ويشغل باقي التلاميذ بعمل آخر كالقراءة ،وهذه طريقة مجدية ، لأن التلميذ سيفهم وجه الخطأ ، وسيعرف الصواب في أقرب وقت ، ولكن يؤخذ عليها أن باقي التلاميذ ربما ينصرفون عن العمل ، ويجنحون إلى اللعب والعبث ، لأن المعلم في شغل عنهم ، كما يؤخذ عليها أنها طريقة لا يمكن اتباعها إلا إذا كان عدد التلاميذ قليلا .

فإن كثر عدد التلاميذ يمكن للمعلم أن يستعين ببعض المتميزين منهم بعد أن يصحح لهم ويتأكد من خلو كتابتهم من الأخطاء .. فيقومون معه بتصحيح كراسات زملائهم .

أن يصحح المعلم الكراسات خارج الفصل ، بعيدا عن التلاميذ ، ويكتب لهم الصواب ، ثم يكلفهم بتكرار الكلمات التي أخطأوا فيها ،وهذه الطريقة الشائعة وهي أقل فائدة من سابقتها ، ومن مزايا هذه الطريقة أنها دقيقة ، تضمن تصحيح كل الأخطاء ، وتضمن تقدير مستوى كل تلميذ ، ومعرفة نواحي قصوره وضعفه ، كما أنها وسيلة جيدة لجمع الأخطاء الشائعة وتصنيفها ، تمهيدا لعلاجها ، ولكن يؤخذ عليها أن الفترة بين خطأ التلميذ في الكتابة ، ومعرفته الصواب قد تطول .

أن يعرض المعلم على التلاميذ نموذجا للقطعة ، أو يكتبها على السبورة ويطالب التلاميذ أن يصحح كل منهم خطأه بالرجوع إلى هذا النموذج ، وهذه طريقة حميدة ، تعود التلاميذ دقة الملاحظة ، والثقة بالنفس ، والاعتماد عليها ، كما تعودهم الصدق ، والأمانة ، وتقدير المسؤولية ، والشجاعة في الاعتراف بالخطأ.ويؤخذ عليها أن بعض التلاميذ قد

يعجزون عن كشف الأخطاء ، وقد يلجأ بعضهم إلى الغش والخداع ، حتى لا يظهر أمام زملائه بمظهر الضعف والتخلف ، ولكن يمكن للمعلم حملهم على الأمانة ومراعاة الدقة وتجنب هذا السلوك المعيب ، إذا أشعرهم بالرقابة عليهم ، وذلك باطلاعه على كراساتهم ، واختبار مدى دقتهم في هذا التصحيح .

أن يتبادل التلاميذ الكراسات بطريقة منظمة ، فيصحح كل منهم أخطاء أحد زملائه ، وقد يكون تبادل الكراسات مصحوبا بعرض نموذج للقطعة أو الجمل كما ورد في الطريقة الثانية ، ويؤخذ على هذه الطريقة أن التلميذ قد يمر بالخطأ ولا يهتدي إليه ، أو قد تدفعه الرغبة في منافسة زملائه إلى التحامل عليهم .

وفي الطريقتين الأخيرتين يجب على المعلم أن يجمع بين كل منهما ، وبين طريقة التصحيح بنفسه ، حتى يتأكد أن عمل التلميذ قد تم على الوجه المرضي دون إهمال أو تحامل أو محاباة .

7

الفصل السابع تدريس الأدب العربي

الأدب

الأدب كما تشير الكتابات التربوية هو " التعبير البليغ الذي يحقق المتعة واللذة الفنية بما فيها من جمال التصوير، وروعة الخيال، وسحر البيان، ودقة المعنى، وإصابة الغرض" . والأدب هو فن وعلم؛ فهو فن عندما ينظم الشاعر قصيدةً، أو يكتب القاص رواية أو مسرحية، أو تمثيلية إذاعية، وعلم حينما يقوم الناقد بتحليل ونقد وتفسير هذه الأنماط الأدبية السابقة.

والأدب في معناه الاصطلاحي هو التعبير باللفظ الجميل عن المعنى الجميل، وهو بذلك فن من الفنون الجميلة التي تعبر عن مشاعر النفس وتؤثر في الوجدان والعاطفة والخيال. ولقد تطور معنى كلمة أدب عند العرب منذ أيام ما قبل المهلهل وحتى يومنا هذا, ففي الجاهلية كانت تعني هذه الكلمة الدعوة للطعام قال طرفة بن العبد:

نحن في المشاة ندعو الجفلى   لا ترى الأدب فينا ينتقر .

وفي لسان العرب: بعير أديب ومؤدب: إذا ريض وذلل. قال مزاحم العقيلي:

وهن يصرفن النوى بين عالج   ونجوان تصريف الأديب المذلل

أما في العصر الإسلامي فقد استخدمت كلمة أدب بمعنى خلقي تهذيبي فقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ((**أدبني ربي فأحسن تأديبي**)). وفي حديث ابن مسعود: ((**إن القرآن مأدبه الله في الأرض**)).وبالمعنى الخلقي التهذيبي قال الشاعر المخضرم سهل بن حنظلة الغنوي:

لا يمنع الناس مني ما أردت ولا   أعطيهم ما أرادوا حسن ذا أدبا

أما في العصر الأموي فقد استعملت كلمة المؤدب بمعنى تعليمي فالمؤدبون هم الذين يعملون أبناء الخلفاء الأخلاق والثقافة والشعر والخطابة وأخبار العرب وأنسابهم وأيامهم الجاهلية والإسلام. وفي العصر العباسي استعملت كلمة أدب بمعنييها التهذيبي والتعليمي فقد سمى ابن المقفع رسالتين له تحملان حكماً ونصائح وسياسة (الأدب الصغير - الأدب الكبير).

وبالمعنى نفسه أفراد أبو تمام في كتاب الحماسة بابا فيه مختارات من طرائف الشعر سماه باب الأدب وكذلك باب الأدب في الجامع الصحيح للإمام البخاري ت 256ه وكتاب الأدب لابن المعتز ت 296 هـ .

وقد كان القرنان الثاني والثالث الهجريان مرتعاً لكتب الأدب التي تحوي فصولاً وأبواباً من الأخبار والشعر واللغة والبلاغة والنقد والحديث والقرآن ككتاب البيان والتبيين للجاحظ والكامل للمبرد وعيون الأخبار لابن قتيبة.... وأصبح معنى كلمة الأدب هو الأخذ من كل علم بطرف وقد شمل معناها المعارف الدينية وغير الدينية التي ترقى بالإنسان من جانبيه الاجتماعي والثقافي. ومن الطريف أن إخوان الصفا قد صنفوا تحت كلمة أدب جميع علوم اللغة والبيان والتاريخ والأخبار والسحر والكيمياء والحساب والمعاملات والتجارات.

ولم يخرج ابن خلدون (ت 808 هـ) ،في تعريفه للأدب عن سابقيه من حيث كونه الأخذ من كل علم بطرف وبناء على ما سبق يمكن القول إن الأدب هو فكر الأمة الموروث والذي يعبر عنه الشاعر أو الكاتب بلغة ذات مستوى فني رفيع تنقل بشفافية موروث الأمة الاجتماعي والسياسي والفكري والاقتصادي والإنساني والحضاري ومن خلال ذلك نستطيع اعتبار الموروث منذ أيام الملك الضليل إلى يومنا هذا بجميع جوانبه الفكرية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

ويعرف الأدب في اللغة العربية بأنه " ما أثر عن الشعراء والكتاب والخطباء والحكماء من بدائع القول المشتمل على تصوير الأخيلة الدقيقة والمعاني الرقيقة، مما يهذب النفس، ويرقق الحس ، ويثقف اللسان" . ولاشك في أن للأدب تأثيراً فعالاً في تربية الشعوب وتكوين وإعداد الأجيال، فبالكلمة الجميلة نستطيع أن نحارب القبح والظلم، لنرى الجمال، كما أن له دوراً كبيراً في تكوين الشخصية وتوجيه السلوك .

وكل إنسان مفكر لا يجهل أثر الأدب والنصوص الأدبية في تربية الشعوب، وربما لا تنهض الأمة إلا بما يتوافر لديها من القوى المادية والثروات الضخمة، والآلات المعقدة، بقدر ما تنهض بالمبادئ والمثل وألوان السلوك وأساليب وطرائق التفكير.

و الصلة بين فروع اللغة العربية قائمة،وهي صلة جوهرية؛لأن الفروع جميعها متعاونة فيما بينها على تحقيق الغرض الأصلي من اللغة، وهو إقدار المعلم على أن يستخدم اللغة استخداما صحيحا للإفهام، وتبدو العلاقة بين دراسة الأدب والكفاءة اللغوية جلية واضحة، حيث يمكن اعتبار النص المعد لتدريس مادة الأدب قاعدة يشرع من خلالها في تدريس القراءة، وتحقيق مهاراتها اللفظية والمعنوية.

كما يستطيع الطالب المعلم من خلال دراسته لمادة الأدب أن يتدرب على التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي؛ وذلك بما يقدمه درس الأدب من وصف ،وشرح، ومناظرات، وربما تحويل

الأشعار والنصوص الشعرية إلى أساليب نثرية من أفضل الطرق لتدريب الطلاب على الإنشاء.

ويؤكد فتحي يونس(2001) على العلاقة القوية بين درس الأدب والبلاغة والنقد من خلال الإشارة على الاتجاه الحديث في تعليم اللغة وهو التكامل، حيث تدرس البلاغة مع الأدب على أنها مفسرة وموضحة لما فيه من جمال الفكرة وجمال الأسلوب .كما أن مادة الأدب تعد محور الدراسات النقدية ،فالأدب والنقد بينهما صلة وهما يرتبطان بالبلاغة لتكوين الذوق الأدبي لدى الطالب.وذلك لأن النصوص الأدبية ترمي إلى تربية الذوق الفني والبلاغي الذي يحقق للمتعلم القدرة على اختيار الأساليب المناسبة في أثناء عملية التحدث، وتمكينه من الاستماع بما يسمع أو يقرأ من الآداب الراقية.

وفي هذا الصدد يشير الدكتور فتحي يونس (2001) إلى أن القائمين على تعليم اللغة العربية دأبوا على معالجة البلاغة والنقد كأمر منفصل عن الأدب، على الرغم من الاتصال الوثيق بين الأدب والبلاغة والنقد،ومما لاشك فيه أن دراسة البلاغة والنقد متصلة بالأدب يبرز الوظيفة الأساسية لعلوم البلاغة والنقد ، تلك الوظيفة التي تتجلى في تزكية فن الأدبي بصفة عامة من ناحيتي الأسلوب والفكرة.

ودرس الأدب يسهم أيضاً في تنمية بعض الأساليب اللغوية لدى الطلاب كالأضداد والترادف،واقتراح بعض المعاني والكلمات الجديدة للارتقاء بمستوى مخزونهم اللفظي،هذا بالإضافة إلى اعتبار مادة الأدب مجالاً خصباً لاسترجاع القواعد الإملائية والتطبيق عليها، لما تتضمنه من أبيات شعرية، وخطب،ومقالات، وقصص .

كما أن النصوص الأدبية تستخدم لتعليم المسائل النحوية والصرفية، فهي الميدان العملي الذي تشتق منه أمثلتها .بجانب تعرف الطلاب على الاستعمال اللغوي الصحيح،وأيضا من خلال اتخاذ الموضوع الأدبي كدرس لتطبيق قاعدة نحوية محددة ،أو بمطالبة الطلاب بتصريف بعض الكلمات عند ورودها في جمل أثناء القراءة .

كما أن المتعلم في سعيه لتحقيق أهداف دراسته لمادة الأدب يقوم بالتمييز بين الأفكار ، والحقائق، التي يمكن إثباتها والادعاءات أو المزاعم القيمية، وتحديد مصداقية المعلومات، وتعرف المغالطات غير المنطقية، واتخاذ قرار بشأن الموضوع الذي يدرسه. بالإضافة إلى ما يقوم به من طرح أسئلة ذاتية حول ما يدرسه ، والرجوع إلى الكتاب أو المادة العلمية إذا لم ينجح في الإجابة عن أسئلته، وتلخيص ما تعلمه من أفكار ومفاهيم وآراء داخل النص الأدبي ، وكذلك تحديد المؤشرات الخارجية المتعلقة بالنص الأدبي.

تاريخ الأدب

يعني تاريخ الأدب بالتأريخ للأدب ، ونشأته، وتطوره، وأهم أعلامه من الشعراء، والكتاب. وكتاب تاريخ الأدب ينحون مناحي متباينة في كتابتهم لتاريخ .فمنهم من يتناول العصور التاريخية عصراً عصراً .ومنهم من يتناول الأنواع الأدبية ، كالقصة،والمسرحية، والمقامة.

ومنهم من يتناول الظواهر الأدبية ، كالنقائض ، والموشحات .ومنهم من يتناول الشعراء في عصر معين أو من طبقة معينة . حتى إذا جاء العصر العباسي الثاني .أخذ الأدب يستقل عن النحو واللغة ، ويعني بالمأثور شرحا وتعليقا الأخبار التي تتعلق بالأدباء أنفسهم .

وفي العصر الحديث انبرى عدد كبير من الأدباء ، والمؤلفين ، والدارسين ، فكتبوا تاريخ الأدب العربي في كتب تتفاوت في أحجامها ومناهجها، فجاء بعضها في كتاب ، والبعض الأخر في مجلدات . مثل كتاب"تاريخ الأدب العربي"للسباعي . وقد درج مؤرخ الأدب العربي على تقسيم العصور الأدبية تقسيما يتسق مع تطور التاريخ السياسي ، لما بين تاريخ الأدب وتاريخ السياسة من تأثير متبادل .ولكن هذا التقسيم لا يعني أن الظواهر الأدبية تتفق مع العصور التاريخية اتفاقا تاما ، وذلك أن الظواهر الأدبية تتداخل قليلا أو كثير في العصور التاريخية .

وينقسم تاريخ الأدب العربي إلى عصور هي:

1ـ **العصر الجاهلي :**يبتدئ هذا العصر مع أول شعر وصلتنا روايته، وكان ذلك في أيام مهلهل بن ربيعة وامرئ القيس، ويقدر الباحثون ذلك الزمن بأنه قبل الإسلام بمائة وخمسين عاماً، وينتهي هذا العصر بظهور الإسلام، وتأثيره في الأدب .

2 ـ **العصر الإسلامي :**بداية هذا العصر هو ظهور الإسلام وتأثيره في الأدب، ونهايته هي نهاية حكم الخلفاء الراشدين، وأدب هذا العصر ملتزم بالإسلام التزاماً تاماً .

3 ـ **العصر الأموي :**يبدأ هذا العصر سنة 41 هـ عندما انتقلت الخلافة إلى معاوية وينتهي سنة 132هـ عندما انقرضت الدولة الأموية، وتبرز المذاهب السياسية في أدب هذا العصر، وتقليد الشعر الجاهلي في بروز العصبية القبلية وبعث مفاخر الآباء .

4ـ **العصر العباسي :** ويعد هذا العهد الشعري من أقوى وألمع العهود والعصور الشعرية ، لما شهده من وجود شعراء أكفاء كالمتنبي وأبي العلاء وغيرهما ، ويبدأ هذا العصر مع بداية الدولة العباسية سنة 132 هـ وينتهي بسقوط هذه الدولة سنة 656 هـ وهو عصر طويل لا يمكن أن يدوم فيه الأدب على حالة واحدة.

5 ـ **عصر الدول المتتابعة** :يبدأ هذا العصر باستيلاء التتار على بغداد وينتهي بتأثير الحضارة الأوربية في الأدب العربي وذلك في بداية القرن الثالث عشر الهجري.

ويشمل هذا العصر حكم التتار لشرقي البلاد الإسلامية وحكم المماليك لمصر، وحكم الأتراك العثمانيين للبلاد الإسلامية، وهذه الدول حكامها من غير العرب فهم لا يتذوقون الأدب ولا يشجعون الأدباء ولذلك تطرقت إليه الركاكة وعدم الوضوح والجمود في فترات من هذا التاريخ الأدبي. .

6 ـ **العصر الحـديث** :يبتدئ هذا العصر بقيام الحركات الإصلاحية في بعض البلاد العربية والثورات الشعبية في الأقطار المختلفة ، ويؤرخ بعض أساتذة الأدب لهذه الفترة بداية من الحملة الفرنسية وتولي محمد علي حكم مصر.

أهداف تدريس الأدب:

نعـرض فـيما يـلي بعـض الأهـداف الخاصـة بتـدريس الأدب العـربي في المـرحلتين الثانويـة والجامعية ، في ضوء ما أشارت إليه معظم الكتابات والأدبيات التربوية:

1ـ وقوف الطلاب على المثل العليا وتأثرهم بهـا في الأخـلاق والسـلوك ؛ نتيجـة لمـا يـذكر في الأدب من حكم وأمثال وطرائف وعظات وعبر فتهذب نفوسهم، وتصفو أرواحهم.

2ـ تنمية الثروة اللغوية للطلاب في الألفاظ والمعاني والأساليب، وتمكيـنهم مـن محاكـاة مـا يدرسون من الأدب بطريقة غير شعورية.

3ـ الارتقاء بالذوق الأدبي عن طريق اكتساب مزيد من التعبيرات الأدبية الجميلة المؤثرة.

4ـ تنمية الخيال المتوازن الذي يبعث السرور والراحة في النفس والإحساس بـالجمال وذلـك بتأمل الصور الخيالية التي استخدمها الشاعر أو الكاتب في التعبير عن معانيه.

5ـ الإلمام بما طرأ على اللغة من عوامـل النهـوض والسـقوط ومـدى مسـايرة اللغـة للحيـاة العامة.

6ـ تنمية روح البحث لدى الطلاب عن الآثار الأدبية المختلفة التـي تفاعلـت مـع الأحـداث السياسية والاجتماعية، وأدى ذلك إلى ظهور طور جديد من أطوار اللغة.

7ـ فهم الطالب لمجتمعه العربي، وتفاعله السوي مع هذا المجتمع لتشجيع مبادئ التعـاون والتضامن والمحبة .

8ـ تمكين الطلاب من فهـم النصـوص الأدبيـة، وإدراك نـواحي الجـمال فيهـا، وعـلى تـذوقها وتحليلها ونقدها.

المدارس الأدبية:

(أ)الكلاسيكيـة

الكلاسيكية مذهب أدبي، ويطلق عليـه أيضـاً "المـذهب الاتبـاعي" أو المـدرسي.. وقـد كـان يقصد به في القرن الثاني الميلادي الكتابة الأرستقراطية الرفيعة الموجهـة للصـفوة المثقفـة المـوسرة من المجتمع الأوروبي.

أما في عصر النهضة الأوروبية، وكذلك في العصر الحديث، فيقصد به كـل أدب يبلـور المثـل الإنسانية المتمثلة في الخير والحق والجمال ،وهـي المثـل التـي لا تتغـير بـاختلاف المكـان والزمـان والطبقة الاجتماعية" وهذا المذهب له من الخصائص الجيدة ما يمكنه مـن البقـاء وإثـارة اهـتمام الأجيال المتعاقبة. ومن خصائصه كذلك عنايته الكبرى بالأسلوب والحرص على فصاحة اللغة وأناقة العبارة ومخاطبة جمهـور مثقـف غالبـاً والتعبـير عـن العواطـف الإنسـانية العامـة وربـط الأدب بالمبادئ الأخلاقية وتوظيفه لخدمة الغايات التعليمية واحترام التقاليد الاجتماعية السائدة.

و يعد الكاتب اللاتيني أولوس جيليوس هو أول مـن اسـتعمل لفـظ الكلاسـيكية عـلى أنـه اصطلاح مضاد للكتابة الشعبية، في القرن الثاني الميلادي. وتعد مدرسة الإسكندرية القديمة أصـدق مثال على الكلاسيكية التقليدية، التي تنحصر في تقليد وبلورة ما أنجزه القـدماء وخاصـة الإغريـق دون محاولة الابتكار والإبداع.

و يقوم المذهب الكلاسيكي الحديث،على الأفكار والمبادىء التالية:

ــ تقليـد الأدب اليونـاني والرومـاني في تطبيـق القواعـد الأدبيـة والنقديـة وخاصـة القواعـد الأرسطية في الكتابين الشهيرين: فن الشعر وفن الخطابة لأرسطو.

- العقل هو الأساس والمعيار لفلسفة الجمال في الأدب، وهو الذي يحدد الرسالة الاجتماعية للأديب والشاعر، وهو الذي يوحد بين المتعة والمنفعة.

- الأدب للصفوة المثقفة الموسرة وليس لسواد الشعب، لأن أهل هـذه الصـفوة هـم أعـرف بالفن والجمال، فالجمال الشعري خاصة لا تراه كل العيون.

- الاهتمام بالشكل وبالأسلوب وما يتبعه من فصاحة وجمال وتعبير.
- تكمن قيمة العمل الأدبي في تحليله للنفس البشرية والكشف عن أسرارها بأسلوب بارع ودقيق وموضوعي، بصرف النظر عما في هذه النفس من خير أو شر.
- غاية الأدب هو الفائدة الخلقية من خلال المتعة الفنية، وهذا يتطلب التعلم والصنعة، ويعتمد عليها أكثر مما يعتمد على الإلهام والموهبة.

ويتضح مما سبق :

أن الكلاسيكية مذهب أدبي يقول عنه أتباعه إنه يبلور المثل الإنسانية الثابتة كالحق والخير والجمال، ويهدف إلى العناية بأسلوب الكتابة وفصاحة اللغة وربط الأدب بالمبادىء الأخلاقية، ويعتبر شكسبير رائد المدرسة الكلاسيكية في عصره، ولكن المذهب الكلاسيكي الحديث ينسب إلى المدرسة الفرنسية، حيث تبناه الناقد الفرنسي نيكولا بوالو 1636 – 1711م في كتابه الشهير علم الأدب.

ويقوم المذهب الكلاسيكي الحديث على أفكار هامة منها، تقليد الأدب اليوناني والروماني من بعض الاتجاهات، واعتبار العقل(*) هو الأساس والمعيار لفلسفة الجمال في الأدب، فضلاً عن جعل الأدب للصفوة المثقفة الموسرة وليس لسواد الشعب مع الاهتمام بالشكل والأسلوب وما يستتبع ذلك من جمال التعبير، على نحو تتحقق معه فكرة تحليل النفس البشرية والكشف عن أسرارها بأسلوب بارع ودقيق وموضوعي.

(ب) مدرسة البعث والإحياء:

يطلق اسم (مدرسة البعث والإحياء) على الحركة الشعرية التي ظهرت في أوائل العصر الحديث ، والتزم فيها الشعراء النظم على نهج الشعر في عصور ازدهاره ، منذ العصر الجاهلي حتى العصر العباسي . وهم مجموعة من الشعراء ، نذكر منهم : البارودي ، الذي يعدُّ رائد هذه المدرسة ، ومنهم أحمد شوقي وحافظ إبراهيم وأحمد محرم وعلى الجارم ، وترددت أصداء هذا الاتجاه في دواوين معروف الرصافي ، ، كما ترددت في أشعار اليازجي و الجواهري.

وعكف هؤلاء على قراءة الشعر العربي القديم ، ونماذجه البيانية الممتازة ؛ لثقتهم بجدارة هذا الشعر واتجاهاته وأساليبه ، وتقديرهم له في مرحلة سيطر فيها على الناس

شعور الالتفات الوجداني إلى أمجاد ماضيهم المشرق ، والتعلق بكل ما يتصل بذلك الماضي التليد ؛ إثباتا لوجودهم ، وتأكيداً لكيانهم الثقافي وسط عالمهم المهدد بالقوى الأجنبية . فلجأوا إلى ماضيهم الأدبي ، يستمدون منه مثلهم العليا في النظم ، وقيمهم المثلى في الشعر ، ويستوحونه أحياناً في قصائدهم .

وقد أثبت شعراء مدرسة البعث أن ضعف اللغة العربية في عصرهم لا يرجع إلى قصور ذاتي فيها ، وإنما يرجع إلى الجهل بها ، وعدم التزود بأساليبها القوية ؛ فاللغة ليست جامدة ، وليست ضعيفة ، محصورة في قوالب البديع إنما كان ضعفها شيئاً عارضاً في عصور محنتها ، وينبغي أن تعود إلى حياتها القديمة لتعبر عما يريدون من مشاعر وانفعالات وقضايا . وهكذا استطاع شعراء هذه المدرسة أن يحققوا لشعرهم جزالة الأسلوب ورصانته ، بمدارسة روائع الشعر العربي وتمثله.

وخلافاً لما توحي إليه كلمة (المحافظين) من التقليد الأعمى ، والسير على خطى السابقين دون إبداع أو تجديد ؛ فإن المراد بهذه التسمية : أن شعراء هذه المدرسة الأدبية حافظوا على هيكل القصيدة العربية وأوزانها وقوافيها ، وفي سلاسة أسلوبها ، وجزالة ألفاظها ، وجعلوا من القصيدة العربية في عصور ازدهارها مثلاً أعلى بنوا عليه أسلوبهم الشعري ، واستمدوا منها كثيراً من الصور البدوية الصحراوية بألوانها وخطوطها ، وما فيها من أماكن ونباتات وحيوانات تعوَّد ذكرها الشاعر القديم ، كالعقيق ونجد ، وكالخزامي والبهار ، وكالرئم والمها ، ويتغنى بهند وأسماء وسعاد والرباب ، ويبكي الرسوم والأطلال ، ويشبه الحبيبة بنفس طريقة الشاعر القديم ، وهو في كل ذلك يستغل ما في هذه الأسماء من ظلال نفسية وشحنات عاطفية اكتسبتها من استخدام الشعراء عبر الأزمان(حازم كيوان:2008)

لكن شعراء هذه المدرسة لم يكتفوا باتباع طريقة الشعراء القدامى ، واحتذاء نماذجهم الرائعة فحسب ؛ إنما احتفظوا بشخصياتهم الفنية ، وعبروا عن همومهم الذاتية الخاصة ، وعن قضايا مجتمعهم وأمتهم السياسية والوطنية والاجتماعية ، وعبروا عن مشاعرهم إزاء هذه القضايا . وهذا يعني أنهم لم يكونوا نسخة طبق الأصل للشعر القديم ، بل لاءموا بين القديم والجديد ، بين الأسلوب العربي الرصين ، وبين ثقافتهم وروح عصرهم ، واتخذوا من الشعر القديم مصدراً أساسياً للإلهام الشعري لا للتقليد الحرفي .

سمات المدرسة الإحيائية :

1- حافظ شعراء هذه المدرسة على نهج الشعر العربي القديم في بناء القصيدة ؛ فتقيدوا بالبحور الشعرية المعروفة ، والتزموا القافية الواحدة في كل قصيدة .

2 - ترسموا خطى القدماء فيما نظموه من الأغراض الشعرية ، فنظموا مثلهم في المديح والرثاء والغزل والوصف .

3 - جاروا في بعض قصائدهم طريقة الشعر العربي القديم في افتتاح القصيدة بالغزل التقليدي ، والوقوف على الأطلال ووصف الدمن والآثار ، ومن ثَمَّ ينتقلون إلى الأغراض التقليدية نفسها من مدح أو رثاء ونحوهما على نحو قول شوقي :

قم ناج جِلِّق وانشد رسمَ من بانوا　　　مشَتْ على الرسم أحداثٌ وأزمان

وقوله :

أنادي الرسـم لو ملك الجوابـا　　　أجـزيـه بدمـعي لو أثابـا

ومع ذلك يظل الشاعر الإحيائي- كما يقول العقاد " – محافظاً سائراً على طريقة القدماء ، آخذاً بتقاليدهم ، متمسكاً بعمود شعرهم ؛ لأنه لم يغير المنهج ، ولم يبدل الخطة من حيث وصف الرحلة مثلاً ، والتمهيد بوصف أو ذكر ما يركب للدخول في الموضوع الأساسي .

(ج) المدرسة الرومانسية:

الرومانسية أو الرومانتيكية مذهب أدبي يهتم بالنفس الإنسانية وما تزخر به من عواطف ومشاعر وأخيلة أياً كانت طبيعة صاحبها مؤمناً أو ملحداً، مع فصل الأدب عن الأخلاق، ولذا يتصف هذا المذهب بالسهولة في التعبير والتفكير، وإطلاق النفس على سجيتها، والاستجابة لأهوائها. وهو مذهب متحرر من قيود العقل والواقعية اللذين نجدهما لدى المذهب الكلاسيكي الأدبي.

ويحتوي هذا المذهب على جميع تيارات الفكر التي سادت في أوروبا في أواخر القرن الثامن عشر الميلادي وأوائل القرن التاسع عشر.

والرومانسية أصل كلمتها من : رومانس romance باللغة الإنجليزية ومعناها قصة أو رواية تتضمن مغامرات عاطفية وخيالية ولا تخضع للرغبة العقلية المتجردة ولا تعتمد

الأسلوب الكلاسيكي المتأنق وتعظم الخيال المجنح وتسعى للانطلاق والهروب من الواقع المرير، ولهذا يقول بول فاليري: "لا بد أن يكون المرء غير متزن العقل إذا حاول تعريف الرومانسية."

وقد بدأت الرومانسية في فرنسا عندما قدّم الباحث الفرنسي عام 1776م ترجمة لمسرحيات شكسبير إلى الفرنسية، واستخدم الرومانسية كمصطلح في النقد الأدبي، ويعد الناقد الألماني فريدريك شليجل أول من وضع الرومانسية كنقيض للكلاسيكية.

ثم تبلورت الرومانسية كمذهب أدبي، وبدأ الناس يدركون معناها الحقيقي التجديدي وثورتها ضد الكلاسيكية

ولا شك أن الثورة الفرنسية 1798م هي أحد العوامل الكبرى التي كانت باعثاً ونتيجة في آن واحد للفكر الرومانسي المتحرر والمتمرد على أوضاع كثيرة ، أهمها الكنيسة وسطوتها والواقع الفرنسي وما فيه.

ولقد كانت الرومانسية ثورة ضد الكلاسيكية، وهذا ما نراه واضحاً من خلال أفكارها ومبادئها وأساليبها التي قد لا تكون واحدة عند جميع الرومانسيين، ويمكن إجمال هذه الأفكار والمباديء فيما يلي:

-**<u>الذاتية أو الفردية:</u>** وتعد من أهم مبادىء الرومانسية ، وتتضمن الذاتية عواطف الحزن والكآبة والأمل، وأحياناً الثورة على المجتمع. فضلاً عن التحرر من قيود العقل والواقعية والتحليق في رحاب الخيال والصور والأحلام.

التركيز على التلقائية والعفوية في التعبير الأدبي، لذلك لا تهتم الرومانسية بالأسلوب المتأنق، والألفاظ اللغوية القوية الجزلة.

- **الحرية الفردية** <u>أمر مقدس لدى الرومانسية</u>، لذلك نجد من الرومانسيين من هو شديد التدين مثل :شاتوبريان ونجد منهم شديد الإلحاد مثل شيلي. ولكن معظمهم يتعالى على الأديان والمعتقدات والشرائع التي يعدها قيوداً.

-**الاهتمام بالطبيعة**، والدعوة بالرجوع إليها حيث فيها الصفاء والفطرة السليمة.

-**فصل الأدب عن الأخلاق**، فليس من الضروري أن يكون الأديب الفذ فذ الخلق. ولا أن يكون الأدب الرائع خاضعاً للقوانين الخلقية.

-الإبداع والابتكار القائمان على إظهار أسرار الحياة من صميم عمل الأديب، وذلك خلافاً لما ذهب إليه أرسطو من أن عمل الأديب محاكاة الحياة وتصويرها.

-**الاهتمام بالمسرح** لأنه هو الذي يطلق الأخيلة المثيرة التي تؤدي إلى جيشان العاطفة

-**الاهتمام بالآداب الشعبية والقومية**، والاهتمام باللون المحلي الذي يطبع الأديب بطابعه، وخاصة في الأعمال القصصية والمسرحية.

(د) البرناسية:

البرناسية مذهب أدبي فلسفي لا ديني قام على معارضة الرومانسية من حيث أنها مذهب الذاتية في الشعر، وعرض عواطف الفرد الخاصة على الناس شعراً واتخاذه وسيلة للتعبير عن الذات.

بينما تقوم البرناسية على اعتبار الفن غاية في ذاته لا وسيلة للتعبير عن الذات، وهي تهدف إلى جعل الشعر فناً موضوعياً همه استخراج الجمال من مظاهر الطبيعة أو إضفائه على تلك المظاهر، وترفض البرناسية التقيد سلفاً بأي فكر أو أخلاق سابقة. وهي تتخذ شعار "الفن للفن."

وقد أطلق أحد الناشرين الفرنسيين على مجموعة من القصائد لبعض الشعراء الناشئين اسم" البرناس المعاصر" إشارة إلى جبل البرناس الشهير باليونان التي تقطنه "آلهة الشعر "كما كان يعتقد قدماء اليونان إلا أن الاسم ذاع وانتشر للتعبير عن اتجاه أدبي جديد.

(هـ) مدرسة أبوللو :

مدرسة أبولو الشعرية هي أحد المدارس الأدبية المهمة في الأدب العربي الحديث.مؤسسها هو الشاعر الكبير أحمد زكي أبو شادي الذي ولد في عام 1892م التي ضمت شعراء الوجدان في مصر والعالم العربي، و من روادها: إبراهيم ناجي ، وعلي محمود طه، وعلي العناني ، وكامل كيلاني ، ومحمود عماد، و جميلة العلايلي.

وتسمية جماعة أبولو بهذا الاسم يوحي من زاوية خفيفة باتساع مجالات ثقافتهم وإبداعهم كما اتسمت بوظائف (الرمز الإغريقي أبولو) التي تتصل بالتنمية الحضارية ومحبة الفلسفة وإقرار المبادئ الدينية والخلقية .

وقد وجد هؤلاء الرومانسيون على اختلاف ابداعاتهم في صورة الحب الحزين والمحروم الذي ينتهي إما بفراق وإما بموت معادلا موضوعيا ليأسهم في الحياة وعجزهم

الاقتصادي وعجزهم عن التصدي للواقع. وكانت صورة الإنسان في أدبهم فرد سلبي حزين نجد واضحا في أشعار إبراهيم ناجي و علي محمود طه وروايات محمد عبد الحليم عبد اللـه و محمد فريد أبو حديد و يوسف السباعي ،وازدهار المسرح والرواية في هذه المرحلة يدل دلالة واضحة وأكيده على الرغبة الواعية في الهروب من الواقع.

(و) مدرسة الشعر الحر:

لم تقف حركة التطور الموسيقية للقصيدة العربية عند حدود التحرر الجزئي من قيود القافية ، بل تخطتها إلى بعد من ذلك ، فقد ظهرت محاولة جديدة وجادة في ميدان التجديد الموسيقى للشعر العربي عرفت " بالشعر الحر " .

وكانت هذه المحاولة أكثر نجاحا من سابقتها كمحاولة الشعر المرسل ، أو نظام المقطوعات ، وقد تجاوزت حدود الإقليمية لتصبح نقلة فنية وحضارية عامة في الشعر العربي، ولم يمض سنوات قلائل حتى شكل هذا اللون الجديد من الشعر مدرسة شعرية جديدة حطمت كل القيود المفروضة على القصيدة العربية ، وانتقلت بها من حالة الجمود والرتابة إلى حال أكثر حيوية وأرحب انطلاقا .

وبدأ رواده ونقاده ومريدوه يسهمون في إرساء قواعد هذه المدرسة التي عرفت فيما بعد بمدرسة الشعر الحر ، ومدرسة شعراء التفعيلة أو الشعر الحديث ، وفي هذا الإطار يحدثنا أحد الباحثين قائلا " لقد جاءت خمسينيات هذا القرن بالشكل الجديد للقصيدة العربية ، وكانت إرهاصاتها قد بدأت في الأربعينيات ، بل ولا نكون مبالغين (إذا قلنا) في الثلاثينيات من أجل التحرك إلى مرحلة جديدة ، مدعاة للبحث عن أشكال جديدة في التعبير ، لتواكب هذا الجديد من الفكر المرن .

وقد وجدت مدرسة الشعر الحر الكثير من المريدين ، وترسخت بصورة رائعة في جميع البلدان بدءا (بالملائكة والسياب والبياني) في العراق في الأربعينيات ، ثم ما لبثت هذه الدائرة أن اتسعت في الخمسينيات فضمت إليهم شعراء مصريين آخرين مثل صلاح عبد الصبور وأحمد عبد المعطى حجازي ، وفي سوريا ظهر أحمد سعيد (أدونيس) وخليل حاوي، وكذلك فدوى طوقان في فلسطين.

مسميات الشعر الحر وأنماطه :

لقد اتخذ الشعر الحر قبل البدايات الفعلية له في الخمسينيات مسميات وأنماطا مختلفة كانت مدار بحث من قبل النقاد والباحثين ، فقد أطلقوا عليه في إرهاصاته الأولى

منذ الثلاثينيات اسم " الشعر المرسل " " والنظم المرسل المنطلق " ranging blank verse و " الشعر الجديد " و " شعر التفعيلة " أما بعد الخمسينيات فقد أطلق عليه مسمى " الشعر الحر " ومن أغرب المسميات التي اقترحها بعض النقاد ما اقترحه الدكتور إحسان عباس بأن يسمي " بالغصن " مستوحيا هذه التسمية من عالم الطبيعة وليس من عالم الفن ، لأن هذا الشعر يحوى في حد ذاته تفاوتا في الطول طبيعيا كما هي الحال في أغصان الشجرة وأن للشجرة دورا هاما في الرموز والطقوس والمواقف الإنسانية والمشابه الفنية .

نشأة الشعر الحر ودوافعه ومميزاته :

تقول نازك الملائكة " كانت بداية حركة الشعر الحر سنة 1947 م في العراق ، ومن العراق ، بل من بغداد نفسها ، وزحفت هذه الحركة وامتدت حتى غمرت الوطن العربي كله، وكادت بسبب الذين استجابوا لها ، تجرف أساليب شعرنا الأخرى جميعا ، وكانت أولى قصيدة حرة الوزن تنشر قصيدتي المعنونة " الكوليرا " ، ثم قصيدة " هل كان حبا " لبدر شاكر السياب من ديوانه أزهار ذابلة ، وكلا القصيدتين نشرتا في عام 1947 م .

عوامل ظهور هذه المدرسة:

(1التأثر بالشعر الغربي والمذاهب الأدبية السائدة هناك.

(2ظهور الحركات التحريرية في معظم الدول العربية.

(3الميل الفطري للتجديد.

ج ـ خصائصها و ملامحها الفنية:

أ.من حيث المضمون:

(1الشعر تعبير عن الواقع وعن معاناة حقيقية.

(2الشعر وظيفة اجتماعية فهو يكشف عن مواطن التخلّف في المجتمع.

(3التجديد في أغراض الشعر، فقد اهتم الشعراء بالقضايا الإنسانية والاجتماعية والوطنية كالدعوة إلى الاستقلال والتحرر ومقاومة الأعداء وهموم الشعب.

ب.من حيث الشكل:

1) القصيدة بناء شعوري يبدأ من نقطة، ثم يأخذ في النمو حتى يكمل.

2) تنقسم القصيدة إلى مقاطع ويمثل كل مقطع عنصرا من عناصرها.

3) تبنى القصيدة على وحدة التفعيلة ويحل السطر الشعري محل البيت الشعري.

4) التزام القصيدة قافية واحدة، وليس لها نظام محدد لتوزيع القوافي.

5) ترتكز على الموسيقى الداخلية وإيحاء الكلمات وجرسها.

6) استخدام الألفاظ المتداولة، ومنحها طاقات إيحائية وشعورية تستمدها من السياق.

7) الاعتماد على الرمز والميل إلى الأساطير والتراث الشعبي.

8) الاهتمام بالصورة الشعرية والخيال الممتد.

(ز) قصيدة النثر:

ظهر إلى جانب الشعر الحر محاولة أخرى وهي إن كانت أقل شأناً منه من حيث الانتشار إلا أنها خطيرة في حد ذاتها ، لأنها ستقلب مفاهيم الشعر ومعاييره رأساً على عقب ، وتخرجه عن مساره التي رسمه له الشعراء والنقاد ليسلك دروباً وعرة ربما لا يحظى فيها بالنجاح والقبول حتى من عامة الجمهور الذين عرفوا الشعر في أبسط صورة وزناً وقافية على أقل تقديره ، بله المثقفين وعشاق الأدب تلك المحاولة التي استحدثها بعض الشعراء وأعطوها شكلاً جديداً يغاير شكل القصيدة العربية القديمة كما يخالفها في شكلها الجديد المعروف بالشعر الحر ، وقد أسموا هذا اللون من الكلام أو النثر " قصيدة النثر " أو " الشعر المنثور " .

وهذا النمط من أنماط النثر لا يمت إلى الشعر بصلة ولا يشاركه في عنصر من عناصره اللهم وجود العاطفة والخيال والتصوير وتلك سمات مشتركة في أي عمل فني .

وقد تعرض الدكتور شوقي ضيف للحديث عن هذا النوع من الشعر ـ وأطلق عليه شعراً تجاوزاً ـ فقال : " هناك نمطان (من الشعر) الأول يعتمد اعتماداً كبيراً على قوة الخيال والعاطفة والتصوير ولا علاقة له بالشعر حيث يخلو من الوزن والقافية ، والنمط الثاني يعتمد على قافية متنوعة دون الالتزام بالأوزان الشعرية المعروفة وإيقاعاتها ويشبه في أدبنا ما يعرف بالنثر المسجوع " .ويعد من أشهر شعراء قصيدة النثر الشاعر أدونيس، ومحمد الماغوط، وقاسم حداد، وأنسي الحاج.

الاتجاهات المعاصرة في تدريس الأدب العربي:

نظرة إلى الخلف:

سيطر الأسلوب التقليدي على درس الأدب، وهذا الأسلوب جعل المادة الدراسية هدفاً وأن إتقانها هو الغاية من هذا المنهج، ويكاد يكون هدفه الوحيد المادة الدراسية، وبالطبع أنه لم يراع استعداد وقدرات الطلاب في اختيار الخبرات أو عند استخدامه لهذه الخبرات، وكان الأسلوب السائد في نقل هذه الخبرات في حجرة الدراسة هو نقلها عن طريق المدرس، فيتلقاها الطالب الذي يكون موقفه محصوراً في هذا الجانب.

وفي ظل هذا الأسلوب كان يسير درس الأدب على هذا النمط كغيره من دروس المواد الأخرى، فقد كان تصميم المنهج يساعد على إلقاء الأحكام القاصرة.

وكان منحى هذا الأسلوب أيضاً يتجه نحو الشرح المسرف للقواعد اللغوية والصرفية والبلاغية، دونما التفات إلى الجوانب التذوقية المتمثلة في توضيح الصور الجمالية، وتوجيه الطلاب إلى مواطن الجمال في النص الأدبي، فأهملت هذه الطريقة الجوانب المهمة وأغفلت نشاط الطالب الإيجابي ودوره في فهم النص وتذوقه بتوجيه تربوي سليم.

ومن الآثار السلبية لهذا الأسلوب إقبال الطلاب على قراءة الأدب الهابط الردئ، وشغفهم به، واقتدائهم بأساليبه ومضامينه، وبتطور الأبحاث في التربية وعلم النفس المعرفي، وبالكشف عن عيوب المنهج القديم ، والطرق والأساليب المستخدمة لهذا المنهج، كل هذا ساعد على إرساء قواعد أساسية جديدة العملية التربوية، وانعكس هذا الاتجاه الحديث على مناهج اللغة العربية ، ووسائل تدريسها، والابتعاد بقدر الإمكان عن العيوب التي ألحق بالمنهج القديم وأساليب تدريسه.

ويكاد يتفق المنظرون لتدريس الأدب العربي على مداخل محددة لا يخرج عنها تقديم وتعليم مادة الأدب للطلاب، ولعل أبرز هذه المداخل المدخل التاريخي، وهو ما يعتبر تاريخ الأدب محوراً للدراسة ، ويتم من خلاله سرد النصوص كشواهد للحقائق التي تعرض لها.

وهذا المدخل يعتبر التاريخ مادةً للأدب ومفسراً له، ومعللاً لسماته وخصائصه الأدبية والفنية، أي أن الأدب ونتاجه يدرس في ظل السياق التاريخي له، وقد أبرز حسين قورة (1981،ص240) سمات ومميزات هذا المدخل القائم على الأساس التاريخي ، ومنها ما يلي:

1ـ يضفي على الأدب ثوب الفهم العميق معنى ولفظاً وأسلوباً، ويضع التفسيرات السليمة لما يتضمنه من أحداث وفنون، بل إن هناك من الإنتاج الأدبي شعراً ونثراً ما يستعصى على الفهم إلا في ظل التفسير التاريخي.

2 ـ يوضح اتجاهات الأدباء وأفكارهم وآرائهم وفلسفتهم في الحياة بما لا يدع مجالاً للخطأ في تحديد سماتهم وشخصياتهم.

3ـ يبرز أسباب نشأة الآداب القومية، فعلى الرغم من الوحدة اللغوية التي تجمع بين أقطار العرب فإنه كثيراً ما نسمع بأن هذا أدب مصري ، وذاك أندلسي.

الاتجاهات المعاصرة:

في ضوء الاعتبارات السابقة حاولت طرائق تدريس الأدب التخلص من التركيز على الإطناب في الشرح اللغوي والصرفي والبلاغي أثناء تدريس الأدب، ووجه الاهتمام إلى جانب التذوق الذي يتطلب وجود عنصري الفهم والممارسة، وأصبحت العناية واضحة بإيجابية الطالب. ولهذا أضحى تدريس الأدب يعتمد على أساس النشاط، ذلك أن التربية التقليدية والتربية الحديثة هو أن الأخيرة قائمة على أساس أن المتعلم كائن حي نشط غير سلبي له خبراته وميوله الفطرية.

وانطلاقاً من هذا الاتجاه أتت الدعوة إلى دراسة الأدب بعدة طرائق واتجاهات منها ما يلي:

(1) اتجاه الدرس البحثي:

تجنباً لسيطرة المعلم على الدرس بموقفه الإيجابي مقابل موقف الطالب السلبي، لهذا رؤي أن يستغل نشاط الطالب في المشاركة الفعالة في درس الأدب، وذلك بأن يوجه إلى أسلوب البحث والتقصي، بجمع المعلومات ورصدها من مصادرها ومراجعها المتعددة، ويتطلب هذا الاتجاه من الطالب القيام بالخطوات التالية:

ـ يحدد المدرس شاعراً معيناً ، ويطلب من الطلاب أن يختاروا قدراً مناسباً من الأبيات التي يميلون لدراستها.

ـ يطلب المدرس منهم الإجابة عن النقاط الآتية:

أـ توضيح مناسبة القصيدة.

ب ـ بيان الأفكار والمضامين التي تضمنتها القصيدة.

ج ـ توضيح مواطن الجمال في بعض أبيات القصيدة.

د ـ ذكر نص آخر مماثل سبق للطالب أن درسه يضارع المعاني والأفكار لهذه القصيدة.

هـ ـ يسترشد الطلاب بالمراجع والمصادر التي يحددها لهم المدرس والـزمن الـذي يمكـن أن يستغرقه هذا النشاط.

(2) اتجاه التعيين:

ويقوم هذا الاتجاه المعاصر في تدريس الأدب على مجموعة من الخطوات ، نوردهـا فـيما يلي:

أ ـ تدريب الطلاب من بداية العام الدراسي على استخدام المعاجم.

ب ـ تكليف الطلاب بالرجوع إلى بعض المراجـع للاطـلاع عـلى بعـض الموضـوعات المقـررة بحيث يتمكن هؤلاء الطلاب من الرجوع إليها خارج المدرسة أو الجامعة.

ج ـ يعمد المدرس إلى تقسيم النص الأدبي إلى أقسام، بحيث يتضمن كـل قسـم فكـرة، ثـم يصمم مناقشة تشمل كل فكرة، ويكلفهم بأن تتناول مناقشتهم للنص فيما يلي:

ـ المعنى الإجمالي لكل فقرة، أو مجموعة من الأبيات.

د ـ التحليل للأبيات، ويتضمن ما يلي:

ـ الجوانب البلاغية التي بإمكانهم الكشف عنها.

ـ الحوادث التاريخية المتضمنة في النص.

ـ نقد النص من حيث المعاني والألفاظ.

هـ ـ يتولى المعلم قراءة جزء من هذا التعيين قبل أن يقـوم بتدريسـه، ثـم يطلـب مـنهم تحضير هذا الجزء في المنزل بشرط أن يكون تحضيرهم له تحريرياً.

و ـ فيما يتعلق بملحقات النص ، مثل الترجمة لصاحبه، أو المقارنة بين هذا النص وغيره من النصوص المشابهة له، فإن المدرس يكلف بعض الطلاب بتحضـير مثـل هـذه الموضـوعات بتوجيـه منه، كمحاضرة يلقيها بعض الطلاب في حجرة الدراسة، ثم تعقبها مناقشة من قبل الطـلاب حـول هذه المحاضرة.

(3) اتجاه المعايير الأدبية:

نظراً لتطور الدراسات والبحوث التـي اهتمـت بتـدريس الأدب بصـفة عامـة، فقـد بـرز اتجاه لتدريس الأدب يقوم عـلى وضـع معـايير لقيـاس مـدى نجـاح تـدريس مـادة الأدب ، وقـد حددت تلك المعايير فيما يلي:

أ ـ إلى أي حد تمكن الطالب من الاستفادة من المعاجم اللغوية بمهارة وسرعة؟

ب ـ إلى أي حد تمكن الطالب من تطبيقه؟

ج ـ إلى أي حد تمكن الطالب من إدراك الفهم العام للنص؟

ج ـ إلى أي حد استطاع الطالب استخراج واستنباط الإشارات التاريخية في النص، ومدى انسجام هذه الإشارات بما تثبته الحقائق التاريخية؟

د ـ إلى أي حد استطاع الطالب تذوق النص الأدبي؟

هـ ـ إلى أي حد استطاع الطالب أن يستفيد من الصور البلاغية بالاحتذاء بها في أساليبه و تعبيره ؟ .

و ـ إلى أي حد استطاع الطالب استخراج المميزات الأدبية من النص؟ .

(4) اتجاه الفنون الأدبية:

يعد اتجاه الفنون الأدبية من الاتجاهات التي تتميز بالأصالة والمعاصرة في آن واحد، فقد أشار إليه علماء التربية منذ أوائل القرن الماضي، ولا تزال تشير إليه الكتابات التربوية المعاصرة. ويشير هذا الاتجاه إلى اعتبار الفنون الأدبية مدخلاً لدراسة الأدب ذاته.

(5) اتجاه التذوق الأدبي :

يقصد بالتذوق الأدبي الملكة والموهبة التي يمكن بواسطتها تقدير وتثمين النص الأدبي ، والمفاضلة بين شواهده وبين نص آخر، وهذا الاتجاه في الدرس الأدبي يقوم على عدة أسس من أهمها ما يلي :

أ ـ الاطلاع الواسع على الأدب الجيد من الشعر والنثر والتمرس بنصوصه البليغة عن طريق السماع والقراءة والحفظ والبحث والتحليل و الكشف عن نواحي جمالها.

ب ـ ممارسة محاكاة النصوص الأدبية والنسج على منوالها.

ج ـ توافر الموهبة والاستعداد الفطري الذي يختلف فيه جوهراً ومظهراً شخص عن شخص.

ويشير هذا الاتجاه في الدرس الأدبي إلى أن تنمية التذوق الأدبي والعناية به تبدأ منذ دخول الطفل المدرسة وعند البدء بتعليمه، لأن للأطفال أدباً يتمتعون به ويتذوقونه ويشعرون بلذته وجماله.

ولاشك في أن ملكة التذوق الأدبي لا تحصل بمعرفة مجموعة من القوانين والقواعد التي استنبطها وقعدها أهل البلاغة والبيان والبديع، ولكنها مهارة تكتسب بممارسة الكلام الجيد والتفطن لخواصه ومزاياه ، مع توافر الاستعداد واستجابة الطبع.

(6) الاتجاه البيداجوجي :

وهو عبارة عن مجموعة من التوجيهات الإرشادية التي تعتبر ملائمة لطبيعة النص الأدبي ، وهي لا تنظر إلى النص الأدبي باعتبارها آثار فنية وجمالية تنطوي على قيم إبداعية لعصر من العصور، بل باعتبارها وثائق معرفية تعليمية تلقن التلميذ جملة من المعارف والأفكار والمعلومات، أي أن النصوص الأدبية تصبح وسيلة لبلوغ هدف ما عوض أن تتخذ غاية للدراسة في ذاتها ولذاتها، ومن ثم تصبح هذه النصوص ملغاة من شرطها الأدبي الذي يلحقه التهميش والإلغاء، ما دامت النصوص التاريخية أو السياسية أو الاجتماعية، قادرة على القيام بنفس الدور الذي يفترض في النص الأدبي أن يمثله .

(7) الاتصال بالأدباء وبآثارهم:

إن مقصدية هذا الاتجاه ، تتجه إلى اعتبار النص الأدبي مجرد وسيلة تستهدف ربط أواصر الاتصال بين التلميذ وبين الأديب على مستويات لا يتم التصريح بها، وهذا الاتجاه يخترق النص لا ليستقر في عمقه وأغواره، بل ليتجاوز ه نحو هدف " أمثل " ألا وهو معانقة الأديب والاتصال به ، في الوقت الذي كان من الضروري أن يقع التشديد على أهمية دراسة النص الأدبي في ذاته، إلغاء لبعض عناصر التشويش التي يمكن أن تعكر صفو هذه العلاقة .

(8) اتجاه النقد الأدبي :

يشير هذا الاتجاه إلى الدراسة الفاحصة للنص الأدبي، بقصد تعرف مستوى الجودة أو الضعف، وتقدير القيمة الحقيقية للنص الأدبي من حيث المزايا والمثالب. والنقد الأدبي هو الحكم على النصوص الأدبية بعد التحليل والموازنة، بما يظهر قيمتها الأدبية ومستواها الفني.

وهذا الاتجاه يسير وفقاً لعدة خطوات ومراحل ، تهدف في المقام الأول إلى تعزيز مهارات وقدرات النقد الأدبي لدى المتعلمين، ومن هذه الخطوات ما يلي :

أ ـ الفهم الدقيق للمفردات اللغوية أولاً ، وفهم الفكرة العامة، والأفكار الفرعية في النص ذاته.

ب ـ التعبير عن أفكار النص بلغة المتعلم الخاصة بعد إلمامه بجو النص وموازنة لغته باللغة الفنية التي استخدمت في النص تعبيراً وتصويراً. (طه الديلمي، سعاد الوائلي(2003) .

ج ـ القراءة النموذجية المعبرة (القراءة التعبيرية) عن ذلك النص، مع مراعاة التأني في القراءة وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة وضبط الكلمات، والتعبير عن الانفعالات بصوت واضح.

د ـ العمل على تحديد مواطن الجمال في الكلمات والعبارات والصور.

هـ ـ تحديد مضامين النص ومواطن الجمال في اللفظ والتعبير، ومناقشة هذا الأمر مناقشة جماعية موجهة.

8

الفصل الثامن تدريس البلاغة

البلاغة وعلاقتها بالنصوص الأدبية :

عرفت البلاغة بأنها مطابقة الحال مع فصاحة عباراته. وهي علم يحدد القوانين التي تحكم الأدب ونصوصه، وهذه النصوص هي التي ينبغي أن يتبعها الأديب في تنظيم أفكاره وترتيبها. ولقد عني العرب بالبلاغة بقصد إرشاد الذين يريدون الإصابة في القول، ولذا كان الغرض منها منذ أن عرفت غرضاً فنياً خالصاً ولذا أيضاً كان الجمال دعامتها والفن محركها ، وبهذا المنطق أصبح النقد جزءاً من البلاغة.

البلاغة فن أدبي ينمي الذوق ويزكي الإحساس ، فهي ليست من العلوم التي تنشط الفكر، أو تصقل العقل بزيادة الجديد من المعلومات والحقائق ، وهي ليست من المواد التعليمية التي تتناول مسائلها بالقصور العقلي أو القياس المنطقي، وإنما الطابع الغالب عليها هو الطابع الفني الوجداني .

ولقد أصبح من الضرورة تغيير النظرة إلى درس البلاغة ، فهو ليس درساً نحوياً هدفه حفظ القواعد وتطبيقها، وإنما هو تعرف ما في الأدب من أفكار سامية ، ومعان رفيعة، وإنماء ملكة تذوق القطع الأدبية، وما يكتنفها من طرافة ورعة وجمال، وتمكين المتعلم من أن يتحدث ويكتب بأساليب بليغة وتعابير فصيحة جلية.

وتبدو العلاقة بين النصوص الأدبية والبلاغة قوية ووطيدة ، لأن القصد من دراسة تلك النصوص هو إدراك مواطن الجمال والأفكار السامية ، وتذوق الأساليب والمفردات داخل النص الأدبي. ولا يمكن صقل الذوق الأدبي بعيداً عن النص الأدبي ، فقواعد البلاغة لا تكفي لتكوين الذوق الأدبي السليم، فالبلاغة ليست قضايا وأحكاماً وقواعد، وإنما هي إدراك فني لما في النصوص الأدبية من جمال الفكرة وجمال الأسلوب إدراكاً يقوم على الفهم والتفسير والتحليل، وتفصيل العناصر بعد اختزالها.

أهداف تدريس البلاغة :

1 ـ تذوق الأدب وفهمه فهماً دقيقاً لا يقف عند تصور المعنى العام للنص الأدبي بل يتجاوزه إلى معرفة الخصائص والمزايا الفنية للنص.

ب ـ إظهار نواحي الجمال الفني في الأدب وكشف أسرار هذا الجمال، ومصدر تأثيره في النفس.

ج ـ مساعدة المتعلمين في محاكاة الأنماط البلاغية ، التي تنال إعجابهم، وتربي في نفوسهم ذوقاً أدبياً ناضجاً يهتدون به إلى تخير جيد الكلام.

د ـ مساعدة المتعلمين على إدراك أغراض تعليم الأدب .

هـ ـ تنمية ميل المتعلمين إلى القراءة الحرة الموجهة.

و ـ إكساب المتعلمين القدرة على استخدام اللغة استخداماً يمكنهم من توجيه أفكارهم، ونقلها إلى الآخرين بيسر وسهولة.

ز ـ تهيئة المتعلمين إلى تعرف أسرار الإعجاز في آيات القرآن الكريم.

ح ـ تمكين المتعلمين من التذوق الجمالي للأحاديث النبوية الشريفة.

ط ـ التعرّف إلى خصائص أهمّ الأساليب البلاغيّة في علمي المعاني والبيان.

ي ـ تبيّن الصّلة بين الأبنية اللّغويّة ووجوه استعمالها.

ك ـ صوغ المقال حسب مقتضيات المقام.

ل ـ فهم المقال وتأويله حسب معطيات المقام.

م ـ استغلال خصائص التّراكيب والأساليب والصّور في عمليّة إنشاء النّصوص الأدبيّة وشرحها وتأويلها.

ن ـ إدراك خصائص الخطاب الأدبيّ ومقوّماته الجماليّة.

س ـ إعداد الطالب على وجه يُمَكِّنه من الوقوف على أسرار الإعجاز في القرآن وإدراك جماله.

ع ـ إدراك الخصائص الفنية للنص الأدبي ومعرفة ما يدل عليه من نفسية الأديب وما يتركه من أثر في نفس السامع أو القارئ وتقويم النص تقويمًا فنيًا

أسس تدريس البلاغة :

هناك عدد من الأسس العامة التي ينبغي مراعاتها عند تدريس البلاغة العربية، نشير إليها في نقاط موجزة، وهي :

أ ـ ربط البلاغة بدرس الأدب.

ب ـ إجراء الموازنات الأدبية عن طريق المفاضلة بين تعبير وآخر، وبين نص ونص، وشاعر وغيره من الشعراء.

ج ـ التقليل من المصطلحات البلاغية.

د ـ ربط البلاغة بفروع اللغة العربية.

هـ ـ الإكثار من التمرينات البلاغية.

طرائق تدريس البلاغة :

يقوم تدريس البلاغة على أسس عامة ينبغي على مدرس البلاغة أن يدركها ويؤمن بها ، ويكون حريصا على تنفيذها ، **ومن أهم هذه الأسس:**

1ـ أن تكون البلاغة ذات صلة وثيقة بالنصوص الأدبية والنقد ،وأن بهذه الصلة نتجه بالبلاغة اتجاها ذوقيا خالصا ومن الخطأ فصل البلاغة عن الأدب ، لأن فصلها يعني معاملتها معاملة النحو في عرض الأمثلة واستنباط القاعدة ، وهذه طريقة غير صالحة في تدريس فن يعتمد الذوق والإحساس .

2ـ أن يتم الوصول الى موضوعات البلاغة بعد فهم النصوص الأدبية فهما جيدا فالطالب لا يدرك أسرار الجمال في النص إلا بعد فهم دقيق لمعاني النص وصوره الفنية أي أن يخضع النص أولا للقراءة الجيدة ، وفهم المعنى ، والتحليل ، وعقد الموازنات ، والمقارنات، ثم تذوق النص وتمثله .

3ـ أن يتمرن الطلبة تمرينا كافيا على الصور البلاغية وخير ما يتدرب عليه الطلبة آيات من القرآن الكريم ، والأحاديث النبوية الشريفة ، ومختارات من عيون الشعر ، ومختارات من جيد النثر .

وأخذ المدرسون في تدريس علوم البلاغة تارة بالطريقة الاستنتاجية (الاستقرائية) فيسوقون الأمثلة ويناقشونها ويستنبطون منها مع التلاميذ القاعدة او بالطريقة القياسية فيذكرون القاعدة اولا ثم يقيسون عليها أمثلة تندرج تحتها.

ويذكر بعض المختصين أن الطريقة الاستقرائية أصلح هذه الطرق لتدريس البلاغة وأكثرها فائدة ، إذ تقدم النصوص أمام الطلبة ويدرس معناها بصورة تفصيلية وتوضح معانيها ويشار الى ما فيها من نواحي فنية جيء بها لتجسم المعنى أو لتثير إحساسا فنيا بما لها من جرس وإيقاع ثم تصاغ القاعدة بلغة سليمة .

ويستحسن أن لا تكون الأمثلة المستشهد بها في دروس البلاغة من الأمثلة الغريبة ، كما تحتاج بعض اصطلاحات البلاغة الى عناية خاصة في التوضيح لتصبح معانيها المقصودة مفهومة ويسعى المدرس إلى إظهار ما لدى الطلبة من فهم للأساليب.

غير أن من الواجب أن يكون الأساس الذي يقوم عليه تدريس البلاغة هو عرض النصوص الأدبية واستنباط ما فيها من النواحي الجمالية ، وجعلها وسائل تعمل في تكوين الذوق الأدبي وإدراك مظاهر الجمال في الكلام البليغ وذلك بتبصير الطلبة بحال النص

من نواحي القوة والجمال ، واشتراكهم في تحليله ومن خلال ذلك يلمون بالمصطلحات البلاغية.

أ- الطريقة القياسية في تدريس البلاغة

الطريقة القياسية في تدريس البلاغة تعتمد على ذكر القاعدة البلاغية مباشرة ، ومن ثم توضيحها بالأمثلة لتأتي التدريبات عليها فيما بعد . وهي بذلك تجعل درس البلاغة درساً نحوياً يتوخى منه حفظ القواعد وتطبيقها ففيها ينتقل الفكر من القانون العام إلى الخاص وفق المبادئ العامة إلى النتائج و المعلم / المعلمة فيها يذكر القاعدة مباشرة موضحاً إياها ببعض الأمثلة ثم تأتي التطبيقات والتمرينات عليها ، و الطالب / الطالبة في هذه الطريقة يتعود على المحاكاة العمياء والاعتماد على غيره ، وتنعدم لديه روح الابتكار وإبداء الرأي بجرأة وصراحة .

وعليه فالطريقة القياسية (الاستدلالية) تستند إلى منطق (أرسطو) لأنها تبدأ بطرح القضايا و النظريات والمبادئ و القواعد الأساسية العامة ، ثم تعرض هذه المبادئ والقواعد وتحلل وتجمع الجزئيات والمعلومات والشواهد والأمثلة ، ثم تعود إلى حيث بدأت الأفكار العامة والقواعد والنظريات ، فهي تبدأ بالكل العام ثم تتطرق إلى الأجزاء ثم تعود مرة أخرى إلى الكل العام الذي تنطوي تحته هذه الأجزاء . وتتخلص خطواتها فيما يأتي :

1- التمهيد :

وهي الخطوة التي يتهيأ فيها الطلبة إلى الدرس الجديد ، وذلك بالتطرق إلى الدرس السابق ، وبذا يتكون لدى الطلبة خلال هذه الخطوة الدافع للدرس الجديد والانتباه إليه .

2- عرض القاعدة :

تكتب القاعدة كاملة ومحددة وبخط واضح ويوجه انتباه الطلبة نحوها ، بحيث يشعر الطالب / الطالبة ، أن هناك مشكلة تتحدى تفكيره ، إنه يجب أن يبحث عن الحل ، ويؤدي المعلم/ المعلمة هنا دوراً بارزاً ومهماً في التوصل إلى الحل مع الطلبة . ويلاحظ أن القاعدة إذا كانت مطولة بحيث يتناول المعلم كل قسم منها بوصفة قاعدة مستقلة .

3- تفصيل القاعدة :

بعد أن يشعر الطلبة بالمشكلة يطلب المعلم في هذه الخطوة من الطلبة الإتيان بأمثلة تنطبق عليها القاعدة انطباقاً تاماً ، فإذا عجز الطلبة إعطاء أمثلة فعلى المعلم/ المعلمة أن

يساعدهم في ذلك ، بأن يعطي الجملة الأولى ليعطي الطلبة أمثلة أخرى قياساً أمثلة المعلم / المعلمة ، وهكذا يعتمد هذا التفصيل على تثبيت القاعدة ورسوخها في ذهن الطالب وعقله.

4- التطبيق :

بعد شعور الطالب / الطالبة بصحة القاعدة وجدواها نتيجة الأمثلة التفصيلية الكثيرة حولها فإنهما يمكن أن يطبقا هذه القاعدة ، ويكون ذلك بإثارة المعلم/المعلمة للأسئلة أو إعطاء أمثلة إعرابية أو التمثيل في جملة مفيدة ، وما إلى ذلك من القضايا التطبيقية التي لها علاقة بفحص القاعدة .

ب- الطريقة الاستقرائية في تدريس البلاغة

تتخلص خطوات الطريقة الاستقرائية بما يأتي :

1- التمهيد :

وفي هذه الخطوة يهيئ المعلم / المعلمة الطلبة لتقبل المادة الجديدة وذلك عن طريق القصة أو الحوار أو بسط الفكرة ، بحيث يثير في نفوس الطلاب الذكريات المشتركة . فتشدهم إلى التعلق بالدرس ، وهي أساسية لأنها واسطة من وسائط النجاح وسبيل إلى فهم الدرس وتوضيحه ، وفي هذه الخطوة أيضاً يحمل المعلم الطلاب على التفكير فيما سيعرضه عليهم من المادة ، وقد يكون بإلقاء أسئلة تدور حول الدرس السابق ، إذ يصبح الطلبة على علم من الغاية من الدرس ويكون ذهنهم قد استعاد بعض ما يعرفونه من المعلومات السابقة ، ثم يوجه انتباههم وتفكيرهم إلى الخطوة اللاحقة ، وبهذا فإن التمهيد له وظائف من أهمها جلب انتباه الطالب إلى الدرس الجديد ، وربط الموضوع السابق بالدرس الجديد ، وتكوين الدافع لدى الطلبة باتجاه الدرس الجديد .

2- العرض:

وفي هذه الخطوة يتحدد الموضوع بحيث يعرض المعلم عرضاً سريعاً الهدف الذي يريد الطلبة الوصول إلية فهو أي(العرض) مادة تربط ما سبق بمعلومات بما لحق ، وهو يدل على براعة المعلم ، ففيه يعرض المعلم الحقائق الجزئية أو الأسئلة أو المقدمات ، وهي الجمل أو الأمثلة البلاغية التي تخص الدرس الجديد ، و تستقرئ الأمثلة عادة من الطلبة أنفسهم بمساعدة المعلم الذي يوجد مواقف معينة داخل الصف تساعد الطلبة للوصول إلى الأمثلة المطلوبة ، على أن يختار المعلم أفضل هذه الأمثلة ويكتبها على السبورة .

3- الربط والموازنة :

وفي هذه الخطوة تربط الأمثلة مع بعضها ، وتعني الموازنة بين ما تعلمه الطالب اليوم وبين ما تعلمه بالأمس ، فالهدف من عملية الربط هو أن تتداعى المعلومات وتتسلسل في ذهن الطالب ، وبعد إجراء عملية الموازنة والمقارنة وتطبيق الأمثلة وإظهار العلاقات فيما بينها يصبح ذهن الطالب مهيئاً للانتقال إلى الخطوة التالية ، هي خطوة الحسم واستنتاج القاعدة .

4- استنتاج القاعدة :

في هذه الخطوة يستنج الطالب بالتعاون مع المعلم ومما عرض عليه في الدرس قاعدة هي وليدة فهم القسم الأعظم من الطلاب للدرس وليست ملقنة لهم تلقيناً . فالقاعدة هي حصيلة ما بلغ إليه السعي من الدرس ، وقد تكون القاعدة التي توصل إليها الطلاب غير مترابطة من الناحية اللغوية ، ولكنها مفهومه في ذهن الطالب ودور المعلم هنا تهذيبها وكتابتها في مكان بارز من السبورة ، وباستخدام وسائل إيضاح مناسبة . ويجب هنا على المعلم أن يتثبت أن القاعدة أصبحت ناضجة في أذهان معظم طلابه ، فإذا لم يستطيع عدد كبير من الطلبة التوصل إلى القاعدة يجب على المعلم ذكر أمثلة أخرى مساعدة أو إعادة الدرس بتوضيح الأمثلة بشكل أفضل لكي تستنتج القاعدة استنتاجاً صحيحاً .

5- التطبيق :

إن هذه الخطوة هي في الواقع فحص لصحة القاعدة ومدى رسوخها في أذهان الطلبة ، فإذا ما فهم الطلبة الموضوع جيداً استطاعوا أن يطبقوا عليه تطبيقاً جيداً .

طريقة المناقشة في تدريس البلاغة:

وتتلخص في الخطوات التالية :

- **التمهيد :** يمهد المدرس لموضوعه بتوجيه عدة أسئلة تصلح الإجابة عنها مقدمة للدخول في الدرس الجديد وذلك لجلب انتباه الطلبة وشدهم للدرس وإزالة كل ما علق في أذهانهم من أمور ربما تشغلهم عن الدرس الجديد .
- **العرض والتحليل** : يعر ض المدرس في هذه الخطوة مادة الدرس وفق المحاور والعناصر التي خطط لها مسبقا , وهنا يجب مشاركة الطلبة بالحديث عن هذه العناصر وفق إمكاناتهم , على أن يجعل من هذه العملية (العرض والتحليل) قائمة

على النقاش المتبادل بينه وبين طلبته مرة وبين الطلبة أنفسهم مرة أخرى مع المحافظة على توجيه نقاشهم الوجهة الصحيحة .

1- **استنتاج القاعدة :** وفى هذه الخطوة يتم استنتاج القاعدة البلاغية على ألاّ يطالب الطالب بالتقيد بها بوصفها قانونا لا يمكن أن يحيد عنه , فالبلاغة لا تعنى قوانين أو تعميمات أو قاعدة وإنما تعنى تذوق المادة الأدبية تذوقا بلاغيا .

2- **التطبيق** : في هذه الخطوة يتم فحص صحة القاعدة في أذهان الطلبة من خلال التطبيق بمثال بلاغي وما يتضمنه من صور بلاغية.

ملحق (2)

تدريس البلاغة العربية

خروج أدوات الاستفهام عن الحقيقة والمجاز

الصف الثالث الثانوي.

الأهداف الإجرائية:

في نهاية الدرس ينبغي أن يكون الطالب قادراً على أن :

1ـ يستنتج المعاني المجازية لأدوات الاستفهام.

2ـ يستخدم أدوات الاستفهام بصورة مجازية.

3ـ يستنتج العلاقة بين المعنيين الحقيقي والمجازي.

المواد التعليمية:

1ـ كتاب " مفتاح البلاغة" للصف الثالث الثانوي.

2ـ السبورة الطباشيرية.

3ـ خريطة مفاهيمية تتضمن أدوات الاستفهام ومعانيها المجازية.

إجراءات التدريس:

التمهيد :

يسأل المعلم طلابه عن الألفاظ المستعملة للاستفهام ودلالتها.

العرض:

كتابة مجموعة من الأمثلة والشواهد على السبورة:

1 ـ (متى نصر الـلـه) .

2ـ (مالي لا أرى الهدهد).

3ـ (فأين تذهبون).

4ـ ألم أؤدب عمراً.

5ـ ألست المرء يجبي كل حمد إذا ما لم يكن للحمد جابي.

6ـ (أهم يقسمون رحمت ربك) .

المناقشة :

ـ تكليف الطلاب بقراءة الأمثلة والشواهد السابقة قراءة جهرية مع تصويبها.

ـ مناقشة الطلاب في الشواهد السابقة من حيث دلالتها واستخدام أدوات الاستفهام فيها لاستنتاج القاعدة البلاغية.

القاعدة:

بعد استنتاج الطلاب للقاعدة البلاغية الخاصة بأدوات الاستفهام المجازية، يقوم المعلم بتكليف أحد الطلاب بصياغة القاعدة بصورة متكاملة، ثم يكتبها على السبورة.

تخرج أدوات الاستفهام عن معانيها الحقيقية إلى المعنى المجازي مع وجود العلاقة بين المعنيين.

ـ يعرض المعلم الخريطة الآتية التي توضح المعاني المجازية لأدوات الاستفهام:

أدوات الاستفهام:

- الاستبطاء التعجب التنبيه على ضلال الوعيد التقرير الإنكار التهكم.

ـ تكليف الطلاب بكتابة جمل تشتمل على معاني مجازية لأدوات الاستفهام، ومناقشتها معهم.

التقويم:

1ـ ما المقصود بالمعنى المجازي لأدوات الاستفهام؟

2ـ حدد المعنى المجازي لأدوات الاستفهام في الأمثلة والشواهد الآتية:

ـ قال المتنبي:

حتام نحن نساري النجم في الظلم وما سراه على خف ولا قدم

ـ قال تعالى :

(أغير اللـه أتخذ ولياً) .

3ـ ارسم خريطة مفاهيمية توضح المعاني المجازية لأدوات الاستفهام.

9

الفصل التاسع استراتيجيات تدريس اللغة العربية

مفهوم التدريس

يعد التدريس نشاطاً متواصلاً يهدف إلى إثارة التعلم ،وتسهيل مهمة تحقيقه، ويتضمن سلوك التدريس مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي.

ويفترض التربويون أن التدريس علم يمكن أن يكون دراسة علمية لطرائق واستراتيجيات التدريس وتقنياته،ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يتفاعل معها الطلاب؛بغية تحقيق أهداف منشودة. وعليه يمكن تعريف التدريس بأنه: " عملية تفاعلية من العلاقات والبيئة ولاستجابة المتعلم دور جزئي فيها، ويجب أن يتم الحكم عليها في التحليل النهائي من خلال نتائجها وهي تعلم المتعلم" .

كما أن التدريس عملية معتمدة لتشكيل بيئة المتعلم بصورة تمكنه من تعلم ممارسة سلوك محدد،أو الاشتراك في سلوك معين، وذلك وفق شروط محددة. ويلاحظ أن الموضوع الأساسي للتدريس هو دراسة الظروف المحيطة بمواقف التعلم، ومختلف الشروط التي توضع أمام الطالب لتسهيل ظهور التمثيلات الذهنية لديه وتوظيفها، أو وضعها موضع تغيير ومراجعة لإبداع تصورات وتمثيلات جديدة.إذن التدريس مجموعة من الأحداث المتتالية التي تسير وفق أزمان محددة لما يتم تنفيذه من أنشطة،وما يجريه الطلاب من أداءات.

ويقترح "ألديرج" تفصيلاً لعلم التدريس ،إذ يفترض أن علم التدريس هو دراسة علمية لمحتويات التدريس،وطرائقه،وتقنياته،ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم،دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية، تقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى الذهني، أو الانفعالي، أو المهاري.

ويمكن القول بأن النشاط التدريسي نشاط تواصلي بين المعلم والمتعلم؛ لتحصيل خبرات معرفية، واتجاهات وقيم وعادات، ويتم ذلك عادة في سياق المدرسة المتضمنة سلسلة من المواقف، والظروف والأحداث التي تشترطها عملية التدريس، وتدور محتويات التواصل بين المدرس والطالب حول مجموعة من الأسئلة: ماذا يدرس؟ـ كيف يدرس ؟ ـ متى يدرس؟.

ويبحث علم التدريس التفاعل بين المعلم والمتعلم والمحتوى الدراسي، ويهدف إلى إنشاء معايير للتطبيق، ومعايير فعالة من أجل تفسير وتخطيط، وتنظيم نشاط كل من المعلم والمتعلم، على أن تخطيط التدريس وتنظيمه كنشاط يمر في مراحل ثلاث:

(1)التخطيط والإعداد وصياغة الأهداف.

(2) تنفيذ وتطبيق ما تم تخطيطه استناداً إلى تقنيات ووسائل تربوية.

(3) التقويم التكويني والشامل والتغذية الراجع، والحكم على فاعلية النشاط التدريسي.

والتدريس وسيط يهدف إلى تحقيق التعلم ،لذلك يـرى" جانييـه "(1979) أن الهـدف مـن التدريس هو دعم عملية التعلم،إذ ينبغي أن تضمن أحداث التـدريس علاقـة مناسـبة ووثيقـة عما يحدث داخل المتعلم ،عند حدوث التعلم،لذلك لابد من أن توضـع في الاعتبـار الخصـائص المرغوبة في الأحداث التدريسية التي تسهم في عمليات التعلم لدى الطالب.

وتبقى عملية التدريس عملية متشابكة تتدخل فيها العوامل الأساسية الآتية:

- خصائص الطلاب.
- خصائص المنهج.
- خصائص المعلم.

خصائص المناخ الصفي.

إذن التدريس عملية تفاعل بين المدرس وطلابه،ولعل هـذا هـو المعنـى المتفـق عليـه مـن تعريف مفهوم التدريس،وبهذا فهو يختلف عن التعليم ؛لأن التدريس هو عبارة عن أخذ وعطـاء وحوار وتفاعل . في حين يكون التعليم من جانـب واحـد،وهو المعلم،ويمتـاز التـدريس عـن غـيره أيضاً بأنه يتكون من الاستراتيجيات والأساليب التي تمكن الـدارس مـن الوصـول إلى هدفه،وهكـذا يكون التدريس أعم وأشمل من التعليم؛فهو يحيط بالمعارف ويعمل على اكتشافها.

بينما يذهب آخرون إلى أن التدريس هو الأداءات التـي يقـوم بهـا المعلـم خـلال عمليتـي التعلـيم والـتعلم. وهنـا يحـدث التعلـيم المبـاشر في أداء الطلاب،فهـو يشـمل إذا تزويـد الفـرد بالمعلومات التي يمكن أن تؤثر في شخصيته تأثيراً عملياً. ومن هذا المنطلق ذهب بعضـهم إلى أنـه (التدريس) عملية مقصودة هدفها تشكيل بنيـة الفـرد بصـورة تمكنـه مـن أن يـتعلم أداء سـلوك محدد،ويكون ذلك في ظل ظروف وشروط معلومة.

ولاشــك أن هنــاك للمســتقرئ تــاريخ أدبيــات اســتراتيجيات التــدريس اتجــاهين أو نظريتين؛ نظرة أو اتجاه يرى أن التدريس عملية أحادية، تهدف إلى إيصال المعلومات إلى الطالب

عن طريق المعلم، وهي عملية بنكية،أقصد التدريس،ويظل الطالب في هذه العملية تحت مظلة السكون والخمول ساكناً جامداً سلبياً يستقبل المعلومات فقط دون مشاركة.

أما النظرة الحديثة، أو الاتجاه الحديث فينظر إلى التدريس على أنه عملية تفاعلية بين المعلم والمتعلم،وهذا لا ينفي وجهة نظرنا حول استراتيجيات المحاضرة والتلقين والإلقاء؛حيث إن هذه الاستراتيجيات تميز المعلم المتمكن الذي يستطيع أن يصل بنا بالفكرة أو القول أو النظرية المعروضة إلى حد التسليم بها.

استراتيجية التدريس:

لعل استراتيجيات التدريس من أهم مكونات العملية التربوية؛فهي تمثل الواجب الرئيس للمعلم،وتشير إلى الإجراءات الفعلية التي يستخدمها لتطبيق المحتوى المختار،وتحقيق الأهداف المرسومة،وكثيراً ما يتوقف عليها نجاحه في مهنة التدريس،ونجاح طلبته في دراستهم،نظراً لتأثيره الكبير والمباشر عليهم من خلال الاستراتيجية المتبعة.

والاستراتيجية التدريسية من المفاهيم التي يدور الجدل حولها،وقد يعود ذلك لاتساع استخدامات المفهوم . والاستراتيجية كلمة غير عربية، يقصد بها الأسلوب الهادف واختيار البديل الأمثل من بين البدائل والاختيارات المتاحة،والاستراتيجية نوع من المهارة والحذق في الممارسة لتقديم برامج وخدمات معينة.

وتشير دائرة المعارف العالمية في التربية إلى كلمة استراتيجية بأنها: " مجموعة الحركات أو الإجراءات التدريسية Teaching actionsالمتعلقة بتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها، وأن لفظ استراتيجية يستخدم كمرادف للفظ إجراءات التدريس " (Torrsten Husen &Neville) .Postle:1995)

ويعرفها معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس بأنها " :مجموعة الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالاً من مجالات المعرفة الإنسانية بصورة شاملة ومتكاملة،تنطلق نحو تحقيق أهداف معينة، وتحدد الأساليب والوسائل التي تساعدها على تحقيق تلك الأهداف، ثم تضع أساليب التقويم المناسبة لتعرف مدى نجاحها وتحقيقها للأهداف التي حددتها من قبل. (أحمد حسين اللقاني وعلي الجمل:1996) .

ويعرفها جابر عبد الحميد جابر بأنها " :خطة يستخدمها المعلم ليساعد طلابه على أن يتعودوا التخطيط والمراقبة والتقييم أثناء عملية التعلم ،بما تتضمنه هذه الخطة من

أهداف تدريسية و وتحركات يقوم بها المعلم وينظمها وييسر وفقاً لها" . (جابر عبد الحميد جابر:1999) .

وتعرف استراتيجية التدريس بأنها الخطط التي يستخدمها المعلم من أجل مساعدة المتعلم على اكتساب خبرة في موضوع معين، وتكون عملية الاكتساب هذه مخططة ومنظمة ومتسلسلة بحيث يحدد فيها الهدف النهائي من التعلم.

واستراتيجية التدريس جملة من الأساليب والطرائق المستخدمة في مواقف التعلم، وتتضمن الاستراتيجية جملة من المبادئ والقواعد والطرائق والأساليب المتداخلة التي تواجه إجراءات المعلم/ المتعلم في سعيه لتنظيم خبرات التعلم الصفي وتحقيق النتاجات المرصودة. على أن أكثر التعريفات قبولاً لدى معظم الباحثين،هو النظر إلى استراتيجية التدريس على أنها: " تلك التكتيكات التي يتحكم فيها الفرد شعورياً، ويقوم بتوظيفها في التعلم والحفظ والتذكر والتفكير وحل المشكلات،وتجهيز ومعالجة المعلومات" .

وهذا التعريف يمكن أن يشمل ما يلي:

- **أنشطة ما قبل التعلم: مثل إعداد المزاج والتهيؤ والراحة والاسترخاء.**
- **أنشطة أثناء التعلم: مثل التكرار والتسميع والتلخيص والخرائط المفاهيمية والمصفوفات.**
- **أنشطة ما بعد التعلم:مثل الاستيعاب أو اشتقاق معاني أو دلالات جديدة أو ربط المادة المتعلمة بما هو ماثل في البناء المعرفي.**

وفي هذا الإطار يعرف "دنسيرو" استراتيجية التدريس بأنها: "مجموعة من العمليات أو الخطوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد لتيسير اكتساب المعلومات وتخزينها أو الاحتفاظ بها وتوظيفها أو الاستفادة بها".

ويرى كل من "دنسيرو" و"اكتكنسون"و"لونج"و"ماكدونالد"(1974) و" ريجيني" (1980) أن خصائص استراتيجيات التدريس تتمايز في الأنماط والتصنيفات التالية:

(1) القابلية للتعميم:

وتشير إلى درجة تطبيق استراتيجية التدريس على تنوع واسع من مواقف التعلم.

(2) المنظور:

أي درجة ملاءمة استراتيجية التدريس لتجهيز ومعالجة كميات متنوعة من المعلومات،ويمثل المنظور البعد الثاني الذي يعكس قدراً من التباين في فاعلية أو كفاءة الاستراتيجية المستخدمة في تجهيز ومعالجة كميات متباينة من المعلومات.

(3)الارتباط المباشر:

أي مدى ارتباط استراتيجية التدريس بصورة مباشرة بتيسير أو تسهيل اكتساب أو تعلم المعلومات الجديدة،فبعض الاستراتيجيات يمكن استخدامها بصورة مباشرة في اكتساب المعلومات،وبعضها الآخر يسهم بصورة غير مباشرة في اكتسابها،مثل تهيئة المناخ النفسي والحالة المزاجية للطالب.

(4) المستوى:

ويقصد به توجيه المتعلم وتجهيزه أو معالجته للملومات عند المستوى الإجرائي أو التنفيذي.فبعض الاستراتيجيات تتطلب مستوى عالياً من الوعي والشعور و الأنشطة المعرفية ودقة عمليات التهجيز، على حين تتطلب استراتيجيات أخرى حد أدنى من الأنشطة المعرفية ،وكذا حد أدنى للتوظيف المعرفي. ويكون المستوى المرتفع من الوعي مطلوبا عندما يوجه المتعلم دراسته أو تعلمه،أو أنشطته المعرفية عند مستوى إجرائي محدداً ومقرراً مسبقاً.

(5) القابلية للتعديل:

ويشير هذا البعد مدى قابلية الاستراتيجية المستخدمة للتعديل لمقابلة الموقف المشكل أو طبيعة ومستوى صعوبة المادة المراد تعلمها.وتقاس فاعلية الاستراتيجيات بمدى قابليته للتعديل لمواجهة متغيرات التي يمكن أن تحدث خلال العمل على حل المشكلة.

(6) الوسيط الشكلي:

فالاستراتيجيات تتباين وفقاً للوسيط الشكلي الذي من خلاله يتم استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات ،فبعض الاستراتيجيات تعتمد على حاسة السمع كوسيط شكلي.

واستراتيجية التدريس هي فن تعامل المعلم مع طلابه،من خلال تبنيه فلسفة تربوية معينة،يطبقها بعناية وقناعة وتفهم، مستخدماً كافة الإمكانات والتقنيات المتاحة في

البيئتين المدرسية والصفية،وصولاً إلى تحقيق أهداف مرسومة،تتمحور حول بناء شخصية مرغوبة لكل من هؤلاء الطلاب تنصهر فيها صفات جوهرية مشتركة،تنطوي على التوازن والإيجابية والفاعلية في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية،مع مراعاة الفروق الفردية.

أولا ـ استراتيجية المحاضرة:

تعد استراتيجية المحاضرة(الإلقاء) من أقدم استراتيجيات التدريس التي استخدمها المعلم في الميدان التربوي ، ولا يزال معظم المعلمين يستخدمونها، وفيها يتولى المعلم عرض موضوع معين بطريقة شفهية تلائم غالباً مستوى الدارسين من أجل تحقيق أهداف معينة.

الخصائص الأساسية لاستراتيجية المحاضرة:

(1) الموضوعية:

لكي يتمكن الطالب من تقويم الأشياء والحكم عليها لابد له من الاطلاع على الحقائق المرتبطة بها.وبما أن المحاضر يمثل أهم مصدر للمعلومات ،يجب عليه تقديم المعلومات بصورة موضوعية غير متحيزة،وعليه أن يشير بوضوح عندما يقدم بياناً أو إيضاحاً أو تقريراً إلى آرائه الخاصة إذا أدخلها البحث والتحري إذا كان هناك ما يحتمل الأخذ والرد،لذلك يجب تجنب استخدام استراتيجية الإلقاء بقدر الإمكان في الموضوعات التي تحتمل الجدل.

(2) الإعداد المسبق:

ويتضمن التعرف على المستوى المعرفي للمتعلمين حول موضوع الدرس،وذلك للاسترشاد به في تحديد أهداف الدرس ومحتواه،بجانب استخدامه أساليب أساسية أخرى في عرض الموضوع.

(3) التدرج في العرض:

ويتضمن الانتقال من البسيط إلى المعقد إلى الأكثر تعقيداً،بمعنى أن يبدأ المعلم مع تلاميذه بما هو معروف أو مألوف لديهم،ثم ينتقل إلى الحقائق والمعلومات الجديدة،كما يجب أن يكون قادراً على التفسير والتبسيط،وأن يكون على قدر من الحساسية للمستمعين،مدركاً لما يجري من تفاعلات داخلية بينهم،وتفاعلات خارجية بينه وبينهم.

(4) المعينات البصرية:

يصعب فهم العروض الشفوية السمعية وحفظها إذا لم تدعمها المعينات البصرية.لذلك كان استعمال السبورة والصور والشفافيات الملونة، والرسوم البيانية وغيرها ذا أثر كبير في زيادة فعالية العرض الشفوي.

إن المحاضر الفعال يلخص في أكثر الأحيان النقاط الرئيسة في محاضرته ويضعها على السبورة ،ثم يعمد إلى شرح كل نقطة بالاستعانة بعدد من الأمثلة ووسائل الإيضاح .لذا لا يمكن أن يتحقق نجاح الموقف التعليمي باعتماد المعلم على العرض الشفهي فقط؛لأن هذا العرض يتوقف على استعمال المتعلم لحاسة واحدة،هي حاسة السمع فقط،لذا ينبغي على المعلم أن يستخدم ويستعين بالوسائط التعليمية.

(5) التغذية الراجعة:

والتغذية الراجعة جانب أساسي من عملية التعليم،ويقصد بها المعلومات التي ترد إلى المحاضر وتشير إلى درجة فهم الطلاب محاضراته.ويحدث هذا بعدة أساليب أهمها الأسئلة التي يطرحها الطلاب،أو إجاباتهم عن أسئلة المحاضر.

إيجابيات استراتيجية المحاضرة:

- تمكن المعلم من شرح الموضوعات الغامضة والصعبة وتبسيطها للمتعلمين.
- تعين المعلم على اختيار ألفاظ والأسلوب المناسب الذي يساعد على إثراء الرصيد اللغوي والأدبي لدى المتعلمين .
- تمكن المعلم من تصحيح بعض الأخطاء التي توجد في مفردات المنهج أو الكتاب المقرر،وبيان مواطن الأخطاء العلمية واللغوية.
- تمكن المعلم من جمع المعلومات المفيدة من المراجع المتعددة التي قد تتوافر لدى المتعلمين.
- تتيح للمتعلمين استقبال المعلومات بسهولة دون بذل مجهود كبير لتحصيلها.
- تصلح لمخاطبة أعداد كبيرة من الطلاب.
- غير مكلفة من الناحية الاقتصادية؛لأنها قد لا تحتاج إلى مواد أو وسائل تعليمية كثيرة.
- تساعد في توجيه أفكار جميع الطلاب في طريق صحيح.

ـ تساعد في نقل المعلومات وخاصة تلك التي لا يستطيع الطلاب الحصول عليها بسهولة.

ـ تعمل المحاضرة على مراجعة وتدعيم الأعمال والخبرات السابقة.

ـ يمكن عن طريق المحاضرة توجيه تفكير الطلاب باتجاه معين.

ـ تنمية مهارات الاستماع لدى المتعلمين بشكل جيد.

سلبيات استراتيجية المحاضرة:

ـ قلة تفاعل المتعلم وسلبيته.

ـ شعور المتعلمين بالملل.

ـ غير مناسبة لتدريس بعض المفاهيم والمهارات .

ـ تهبط تعلم العادات والمهارات الاجتماعية.

ـ الاهتمام بالجانب المعرفي الذهني فقط وإهمال الجوانب المهارية والوجداني.

ـ عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

ويمكن استخدام استراتيجية المحاضرة في عدد من المواقف التالية:

ـ تقديم موضوع معين.

ـ تقديم معلومات وأفكار ونظريات جديدة.

ـ تكامل المعلومات.

ـ ربط الأفكار ببعضها.

ـ إعطاء وجهة نظر معينة.

ـ مراجعة موضوع أو جزء من المادة الدراسية.

ـ استخدامها كحافز للنشاط.

ـ تنمية معلومات أو أفكار معينة.

ـ توضيح بعض المفاهيم أو الأفكار الصعبة.

وينبغي مراعاة عدة أمور عند تخطيط المحاضرة منها:

ـ نوعية الطلاب من حيث قدراتهم واهتماماتهم وخلفياتهم السابقة.

ـ أثر الوقت اليومي أو السنوي للمحاضرة على ميل الطلاب لها.

ـ التغيير في خطوات المحاضرة.
ـ الاهتمام بطول المحاضرة.
ـ الانتقال بوضوح من نقطة إلى أخرى.
ـ التأكد من فهم الطلاب لبعض الأمور أو الأفكار ذات الصلة بالمحاضرة.
ـ التخطيط لاستخدام الوسائل التعليمية في المحاضرة.

أساليب تحسين استراتيجية المحاضرة:
ـ تقسيم موضوع المحاضرة إلى أجزاء وعناصر محددة.
ـ استخدام بعض الأسئلة والمناقشة.
ـ إتاحة الفرصة للطلاب للمناقشة والاستفسار.

نظرة تحليلية لاستراتيجية المحاضرة:

يرى معظم التربويين أن المحاضرة لم تعد تصلح للأغراض التي وجدت أصلاً من أجلها،فقد تكون أداة لجلب الملل والنفور،ورغم ذلك ما زالت الصورة السائدة للتدريس،لاسيما التدريس الجامعي في عالم اليوم،ولعل سر بقائها يعود إلى أذواق الأساتذة المحافظين وأمزجتهم، بل إن كثيراً من الطلاب ،ولاسيما أولئك الذين يبحثون عن المعلومات والعلامات العالية يفضلون المحاضرات أيضاً،كما يعزى بقاء المحاضرة حية إلى كونها رائعة في أحسن أحوالها.

وهناك أطر مختلفة للمحاضرة كما وضحها" جوزيف لومان" (1984) ، فمنها المحاضرة المخططة بدقة والمحسنة التي تعرض المعلومات من أجل دعم نقطة ختامية أو استنتاج،وهذا النوع من المحاضرة يختار الأستاذ من عدد كبير من النظريات والدراسات والمعلومات والأفكار،ويراجع النقاش الذي يعزز استنتاجه واستدلاله.

ومن أكثر المحاضرات شيوعاً ما يسمى بالمحاضرات التفسيرية أو الإيضاحية،التي تحدد المعلومات وتبرزها،ويتشبث معظم الطلاب بهذا النوع من المحاضرات،وهذه المحاضرات مخططة ومطورة أكثر من المقالات الشفهية.

وهناك نوع آخر من المحاضرات ،هي المحاضرات المثيرة، والمحاضر هنا يتكلم طوال الوقت ،ولكن قصده ـ كما يشير جوزيف لومان ـ إثارة التفكير، فهو يسعى لتحدي معرفة

الطلاب القائمة، ويأخذ بأيديهم في تكوين تصور متكامل ،وهذا النوع يلائم الموضوعات الإنسانية أكثر من العلوم.

وبالرغم من النقد الموجه للمحاضرة من أنها أقل الاستراتيجيات جدوى لنقل المعلومات،إلا أنها تفيد أحياناً في التذكر المباشر أكثر من القراءة،وتفيد الدراسات العلمية إلى أن المحاضرة الممتازة المخططة أفضل من المادة المكتوبة في تأكيد التنظيم المفهومي،وتوضيح القضايا الشائكة،وتكرار النقاط الحساسة،وإلهام الطلاب تذوق وتقدير أهمية المعلومات الرئيسة.ولعل المحاضرة تلهم الطلاب تذوق وتقدير أهمية المعلومات الرئيسة،وأكثر جدوى في حفز الطلاب على مضاعفة جهودهم لتعلم الموضوع،وخلق موقف عاطفي من شأنه أن يسعف الطلاب على التعلم غير المباشر من خلال إثارتهم وحفزهم لتوظيف كامل طاقاتهم..

ومن أجل تنظيم استراتيجية المحاضرة بشكل جيد ،يتعين على المعلمين أن ينظروا في كيفية تعلم الطلاب،لذلك ينبغي على المعلمين أن يضعوا في اعتبارهم ما أنجزه البحث السيكولوجي من مبادئ ومعايير توضح التعلم المعرفي الإنساني ،ومنها ما ذكره "يوجيلسكي"(1964) و"إبل"(1976)و"لومان"(1984):

- من الأفضل أن يكون الطلاب باحثين نشطين بدلاً من أن يمكثوا مستقبلين سلبيين للتعلم.
- لكي يتفاعل الطلاب تفاعلاً كاملاً مع تعلمهم فلابد من توجيه وتركيز انتباههم على المادة.
- تؤثر الفروق في المقدرة العقلية بين طلاب الجامعة على سرعتهم في التعلم.
- يزيد الطلاب من جهودهم إذا ما كوفئوا أكثر مما عوقبوا.
- سيتعلم الطلاب المعلومات ويتذكرونها بأفضل فيما لو توافرت لديهم روابط معرفية وعقلية كثيرة بخصوصها.
- يدخل الطلاب كل حصة أو محاضرة باتجاهات عاطفية إيجابية أو سلبية قد تتدخل في التعلم أو تزيد من دافعيتهم .

وبرغم أن معظم الباحثين المعاصرين يقررون وهم يصدد التعرض لإحدى الاستراتيجيات التدريسية أن ينقدوا استراتيجية المحاضرة والإلقاء والتلقين باعتبارها لا تقدم شيئاً للطلاب، إلا أنها تنهض بمستوى التفكير المستقل لدى الطلاب، ذلك لأن ما

يقوم به المعلم من نمذجة للتفكير وعملياته وتضمن ملاحظة الطلاب كافة لما يحاول المعلم إيضاحه،كما ينبغي على المعلم أن يخبر طلابه كيف تم التوصل إلى النتائج أو الخاتمة،أو كيف تم بناء النظريات.

كما يمكن تشجيع الطلاب على التفكير من خلال استراتيجية المحاضرة من خلال تكليفهم بتفسير البيانات المعطاة ومن خلال مناقشة ومحاورة الأفكار المتناقضة معهم ما أمكنه ذلك. ولسوف يفكر الطلاب بالموضوع تفكيراً ناقداً إذا ما ألقى المعلم في بعض الأحيان ظلالاً من الشك الصحي حول طرائق ومسلمات المجال الذي يدرسه.

وقد قدم "إبل" قائمة تتعلق بكيف تصبح محاضراً رائعاً،نلخصها في النقاط التالية:

- وزع المادة التي تريد عرضها بحيث تتناسب مع الزمن المتاح.
- حاول أن تجد طرقاً موجزة لعرض المحتوى وتوضيحه،واستخدام أسهل العبارات والمصطلحات الممكنة للتعبير عن المفاهيم.
- ابدأ كل مساق وكل حصة بإثارة اهتمامات الطلاب معبراً عن توقعاتهم الإيجابية.
- طبق المخطط الذي أعددته ولكن ضمّن المحاضرة مادة مرتجلة أو توضيحات جديدة.
- اكسر رتابة المحاضرة ،وذلك بتنوع أساليب العرض.
- استخدم سلسلة من الأصوات والإشارات والحركات الجسدية ،ولكن لا تخرج عن ذاتك.
- تقبل إرشادات طلابك وتوجيهاتهم في أثناء المحاضرة،وراقب ردود فعلهم باستمرار.

ثانياً ـ استراتيجية الدراما الصفية:

تجدر الإشارة إلى أن الدراما الصفية أكثر من مجرد المحاكاة والتقليد،إذ أنها تعتبر نموذجاً يوجه سلوك الفرد وتصرفاته،ويضبط مداخله ومخارجه،وهي تعتمد على المشاهدة والمباشرة ،العقلية العليا .والدراما الصفية نشاط يبذل فيه الطلاب المشاركون جهوداً كبيرة لتحقيق أهداف معينة ومحددة في ضوء قواعد وقوانين معينة يلتزم بها المشاركون.وهو عمل نموذج تخيلي أبرز سمات العمل الأصلي أو الحقيقي.

ويرى بعض التربويين أن استراتيجية الدراما من الاستراتيجيات الترفيهية التي تهدف

إلى إكساب الطلاب معارف وخبرات في ظروف تتميز بالحرية،ويشعر الطالب من خلالها بالمتعة،الأمر الذي ينعكس إيجابياً على تفكيره،واتجاهاته،وقيمه.

واستراتيجية الدراما الصفية عبارة عن قيام الطالب بدور شخصية أخرى سواء كانت الشخصية تاريخية،أو خيالية،أو واقعية،ويعبر عن آراء هذه الشخصية وأفكارها في الموضوع أو القضية المطروحة.والدراما الصفية تتضمن تقديم أو عرض مشكلة أو موقف على مجموعة من الدارسين، ويطلب منهم البحث عن حل باستخدام أدوار يؤدونها على سبيل التدريب الفعلي لإيجاد حل بحثي أو نتيجة عملية توضح لهم حقيقة الموقف والمشكلة.

وتمثل مواقف الدراما مناسبة يعبر فيها الطالب عن شخصية من الشخصيات،ويتعرف بها على نفسه عن طريق تمثيل دور الشخص الآخر.ويتم عادة في لعب الدور ـ الدراما ـ الكشف عن المشكلة وتمثيلها وتتم مناقشتها مع مجموعة الطلبة في الصف الواحد.

ولاشك أن استراتيجية الدراما تتيح المجال أمام الطلاب أن تنطلق أفكارهم وآراؤهم الجديدة من معقلها،مما ينمي وينشط قدرات الطلاقة عندهم من جهة،كما ينمي موهبة ومهارة الاتصال سواء تقصي المشكلات العلمية وإدارة المناقشات والتعبير عن آرائهم بحرية واحترام آراء زملائهم الآخرين واتخاذ القرارات المناسبة من جهة أخرى.

وقد نشأت الدراما في بادئ الأمر من الحاجة للسيطرة على تجارب الحياة المختلفة،حيث سعى الإنسان إلى اكتشاف معنى هذه التجارب واستنباط قوانينها لتحويلها لصالحه في صراعه الدءوب من أجل البقاء. فقبل الخروج للصيد ـ على سبيل المثال ـ كان يقوم بتمثيل رحلة الصيد وما بها من حوادث وصراعات،ويحاول أن يصل إلى هدفه في النهاية،وكان هذا التمثيل في أحيان كثيرة مدعاة للنجاح في رحلة الصيد المقبلة.

والدراما كلمة يونانية انتقلت إلى اللغة العربية لفظاً،لا معنى،وهي نوع من أنواع الفن الأدبي ارتبطت من حيث اللغة بالرواية والقصة،واختلفت عنها في تصوير الصراع وتجسيد الحدث وتكثيف العقدة.والدراما أيضاً كلمة كانت تطلق على كل ما يكتب للمسرح ،أو على مجموعة من المسرحيات التي تتشابه في الأسلوب أو المضمون .

وفي الحقيقة ،إن الدراما لا تتكامل إلا بعرضها على المسرح،فالعرض المسرحي أحد المقومات الأساسية للدراما.

إيجابيات استخدام استراتيجية الدراما الصفية:

- تثري قدرة الفرد على التعبير عما بداخله ليصبح أكثر قدرة على التأثير في الآخرين وتوجيههم من أجل تلبية احتياجاته وحلف مشاكلهم.
- تتيح الفرصة للطالب ليجرب مواقف الحياة المختلفة،ويضع حلولاً لها ،ويحاول التكيف معها.
- تعرف الطالب بنفسه ،بقدراته ومواهبه مما يساعده في تنمية شخصيته.
- تكسب الفرد الثقة بالنفس وتقوي رابطة الصداقة مع الكبار مما يساعده على التعلم.
- تعلم الطالب إطاعة الأقران،كما تطور لديه مهارة القيادة ومشاعر الشفقة والمشاركة والتعاون وضبط النفس.
- تبني فرداً راشداً له قيمه الذاتية والمجتمعية.تنمية القدرة الابتكارية لدى المتعلمين
- تزيد مستوى الدافعية لدى المتعلمين.
- تساعد في تكثيف المخزون اللغوي لدى المتعلم.
- إعادة عرض وتشكيل الموقف الواقعي.
- تحقيق مبدأ وحدة المعرفة في معرفة المشكلات والقضايا التي يتناولها الطلاب.
- ترسيخ مفاهيم الديموقراطية وحقوق الإنسان ،والمواطنة الصالحة.

وقد قام كل من عبد العزيز السريع،وتحسين بدر بدراسة عن المسرح المدرسي في دول الخليج العربية (1993)ذكرا فيها أهداف مسرحة المناهج في الدول الأعضاء موضوع الدراسة،نذكر منها الأهداف والأهمية في النقاط التالية:

- تنمية قدرات الطلاب في مجال استخدام اللغة والإلقاء السليم.
- تحقيق التربية الشاملة حيث تتكامل التربية المسرحية مع غيرها من مواد تربوية وتتفاعل مع ما يدرسه الطلاب من مواد تعليمية.
- غرس وتنمية القيم والمثل العليا في نفوس الطلاب وتوعيتهم لتجنيبهم الانزلاق في النزعات الضارة والعادات السلوكية السيئة وغير السوية.
- تعويد الطلاب على الانضباط والالتزام والاندماج في المجموعة والعمل الجماعي.
- التغلب على بعض الجوانب السلبية في حياة الطلاب مثل الانطوائية والعدوانية والأنانية وحب الذات والإهمال. .

قيود ومشكلات استراتيجية الدراما:

(1) تتطلب الدراما تخطيطاً مفصلاً دقيقاً لسلسلة من الخطوات قد يؤثر في الإخفاق في أية نقطة في قدرة المتعلم على تصور موقف واقعي.

(2) يجب أن تكون المشكلة مما يهم المتعلمين بصورة مباشرة،لكن في بعض فروع التربية الدينية الإسلامية يصعب تصوير مواقف موازية للمواقف الواقعية.

(3) يجب في التحليل عن طريق المناقشة التركيز على الموقف دائماً،لكن إذا لم يتم التركيز على الموقف فمن المحتمل أن يظهر ميل إلى انتقاد الممثلين.

أنماط النشاط الدرامي:

ـ **التمثيل الصامت:** ويعتمد على التعبير الحركي بواسطة الجسم.

ـ **لعب الأدوار**:وهو استراتيجية فرعية يؤدي فيها التلاميذ الأدوار الرئيسة لما يراد تمثيله.

ـ **المواقف التمثيلية:**وهي نماذج لمواقف واقعية.

ـ **المسرحية:** وهي نص سبق إعداده وتستخدم فيها الملابس والديكورات وما يلزم لتنفيذ المسرحية.

ـ **اللوحة الحية**:وتقتصر على عرض صورة حية لمنظر أو حدث أو قصة دون استخدام الكلام والحركة،وتستخدم في عرضها مناظر خلفية لتكون قريبة من الواقع.

ـ **التمثيلية الحرة**:وتتصف بالتلقائية والحرية وعدم التقيد بنص معين أو حركات معينة.

فوائد النشاط الدرامي واللعب التمثيلي:

أوضحت فيرنا هيلد براند verna hildebrandفوائد النشاط الدرامي واللعب التمثيلي في المحاور التالية:

(1) التطور المعرفي: حيث تساعد الأدوار الدرامية التلاميذ على اتساع عالمهم المعرفي فتزداد قدرتهم على الإدراك والتساؤل والاستفسار.

(2) التطور البدني: حيث تتطلب الأدوار الدرامية من التلاميذ مزيداً من الحركات المناسبة مع السرعة والخفة والصحة الجيدة.

(3)**التطور الإبداعي:** ذلك لأن التلاميذ في أثناء اللعب الدرامي يظهرون أفكاراً جديدة ويبدعون كلمات،ويكتشفون أفعالاً وأحداثاً جديدة وفريدة.

(4) **التطور الانفعالي:** حيث يتم التعبير عن المشاعر والانفعالات في أثناء النشاط واللعب الذي يحبه الأطفال ويمارسونه.

(5) **التطور الاجتماعي:** وذلك لأن التلاميذ من خلال لعب الأدوار الدرامية يتعرفون على بعض الأدوار الاجتماعية للكبار ويحاولون تفهم الآخرين في كل دور منها،مما يساعدهم على السلوك اللغوي الصحيح في مواقف حياتهم اليومية.

خطوات استراتيجية الدراما:

يجب تصور استراتيجية الدراما سلسلة من إجراءات والخطوات،كل خطوة منها ضرورية لخبرة تعلم ناجحة،ولما كانت هذه الاستراتيجيات تركز على العواطف الإنسانية فإن من الضروري التخطيط لها بعناية للحفاظ على مناخ نفسي سليم. وتسير استراتيجية الدراما وفق الخطوات والإجراءات التالية:

(1) تحديد المشكلة:

يصوغ المعلم مشكلة يشتقها من مفهوم محدد في ذهنه،ويضعها أمام الطلاب على السبورة بعد أن يشرح لهم الأحوال غير الملائمة السائدة في منطقتهم.فمن مفهوم "القدرة على التعاطف تساعد في فهم مختلف وجهات النظر" يمكن اشتقاق المشكلة التالية:

كيف يمكننا أن نقدر وجهة نظر الآخرين ؟ بهذه الصورة يعي الطلاب المفهوم الذي ينبغي أن يتعلموه،وباللغة التي يمكن أن يفهموها.

(2) تحديد الموقف والأدوار:

يعتمد الموقف الذي يحدد للتمثيل على احتياجات المتعلمين.مثلاً يمكن أن يسأل المعلم: "ما الأحداث التي تتذكرونها ويمكن أن تكون مثالاً لعدم التعاطف؟"ثم يقترح تمثيل أحد هذه الأحداث في مشهد قصير على سبيل التسلية واللعب.ويمكن توسيع الموقف من جانب الطلاب تحت توجيه المعلم،أو قد يهيئ المعلم خطة لموقف موسع،وفي هذه الحالة يجب أن يسهم المتعلمون في وضع التفاصيل.

(3) تهيئة الصف للمشاهدة والتحليل:

يطلب من أفراد الصف مشاهدة الموقف الدرامي الصفي وملاحظة علامات تطور الموقف. ما الأسئلة أو التعليقات التي يبدو أنها تسهم في ظهور موقف التعاطف أو إعاقة ظهوره؟ ما التصرفات التي تبين أن "باسل" أو أبويه يفهم أحدهما الآخر أو لا يفهمه(لا يتعاطف معه)؟.

(4) الدراما(المسرحية):

قبل عودة الشخصية الرئيسة ،يساعد المعلم الشخصيات الأخرى على فهم أدوارهم،ويمكن أن يلخص الموقف بإيجاز أو يكتفي بطرح بضعة أسئلة رئيسة.

(5) تحليل الموقف:

بعد توقف المسرحية ،يطرح المعلم ثلاثة أسئلة أو أربعة لكي لفت الانتباه إلى الموقف ،وتكون الأسئلة كهذه:

ـ هل يمكن أن يحدث مثل هذا الموقف؟

ـ بما شعرتم إزاء الموقف.؟

ـ هل شعرت بأنك تحرز تقدماً؟

ـ ما العلامات أو الإشارات التي شاهدتها وكانت مسئولة عن هذه المشاعر؟

عندئذ يتذكر الطلاب التعليقات والتعبيرات غير اللفظية التي عكست تبدلات في الاستجابات الشعورية.ويستعان بالطلاب الممثلين كمراجع لدعم مختلف أشكال التحليل،ويظل الانتباه موجهاً إلى عمليات التفاعل ما بين الممثلين .

(6) المواقف القريبة أو الشبيهة:

بعد التحليل، يجب أن يفهم الطلاب أن هناك مواقف كثيرة مشابهة كان من الممكن اختيارها للتحليل. وبهذه الصورة يدركون أنه يمكن تعميم المفهوم.

(7) اشتقاق التعميمات:

في نهاية النشاط يكلف المعلم طلابه بصياغة نتائج هذه التجربة،ويجب أن تنطبق الاستنتاجات أيضاً على عدد كبير من المواقف المشابهة.

مواصفات معلم الدراما الصفية:

الدراما استراتيجية مهمة جداً ،لاسيما للأطفال،وينبغي في من يقوم باستخدامها أن يتصف بمجموعة من السمات والخصائص منها ما يلي:

- أن يكون ذا ملكة إبداعية ،وبغير هذه الموهبة لا يستطيع أن يقوم بالتدريس باستخدام هذه الاستراتيجية .
- أن يكون واسع الخيال ولديه القدرة على التأليف المسرحي.
- أن يفهم طبيعة الأطفال فهماً جيداً،وأن يحترمهم،وأن يدرك وجهة نظرهم.
- أن يلم بحرفية التأليف المسرحي.

الدراما الخلاقة:

الدراما الخلاقة من وجهة نظر الأطفال أجدى من القيام بأدوار في مسرحيات مؤلفة ،وهذا أمر متوقع؛لأن مسرحية الدراما الخلاقة عملية جماعية يتعاون فيها الطلاب من حيث التخطيط والتنفيذ للعمل والمهام الصفية،وما يقومون به من تأليف نصوص تعبر عن ذاتيتهم وتناقش قضاياهم بدقة،ويتبادلون الأدوار،وهذا كله من شأنه يكسبهم القدرة على اكتساب الخبرات ،وصقل المواهب.

ومما لاشك فيه أن الدراما الخلاقة تحتاج إلى مجموعة من الطلاب الذين تتوافر لديهم الدافعية للعمل،وكذلك معلم يتمتع بالصفات والسمات سالفة الذكر،وكذلك فصول وقاعات دراسية ذات طبيعة خاصة،ولكي تصبح استراتيجية الدراما فعالة لابد على المعلم أن يشيع روح التعاون والحيوية والطمأنينة داخل الفصل الدراسي .

ولكي تكون استراتيجية الدراما خلاقة لابد من اتباع بعض الخطوات والإجراءات التالية:

- يختار المعلم أو الطلاب نصاً من المنهج يمكن أن يتحول إلى مسرحية.
- يقرأ المعلم النص بصوت مسموع وواضح وتعاد قراءته من قبل أحد الطلاب.
- يكتب المعلم الأفكار الرئيسة في النص على السبورة،كما يكتب العبارات المهمة وذلك لإثراء التعبير اللغوي عند الطلاب.
- يناقش المعلم الطلاب في كيف تبدأ المسرحية؟وما مركز الاهتمام فيها؟وهل تحتاج إلى أفكار أخرى لكي تصبح أفضل؟وكيف تنتهي المسرحية؟.

- يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات ويطلب منهم تحويل النص إلى حوار مسرحي .
- يقرأ المعلم المسرحيات على الطلاب ويتم اختيار أفضلها وترشح لأدائها.
- يطلب المعلم من الطلاب تمثيل المواقف الأساسية مع إبراز الحوار الضروري.
- يتدرب الطلاب على تمثيل كل مشهد على حدة.
- يعاد تمثيل المسرحية كاملة.
- يناقش المعلم التلاميذ في الأحداث وعناصر المسرحية.

ثالثاً ـ استراتيجية حل المشكلات:

تعد استراتيجية حل المشكلات من أبرز الاستراتيجيات التي تتطلب إيجابية المتعلمين،حيث يواجهون الكثير من المشكلات داخل حجرة الدراسة.وتؤكد الأدبيات التربوية أن الرسول الكريم(صلى الله عليه وسلم) استخدم استراتيجية حل المشكلات عندما ظهرت مشكلة سماع الآذان ،حيث إن المسلمين ساعتئذ كانوا يتحينون الصلاة ويقدرون لها،وأرقهم هذا الأمر،فطفقوا يبحثون لهم عن شعار يميزهم في عبادتهم عن غيرهم من الأديان،ونتج عن هذا الأمر أن رسول الله(صلى الله عليه وسلم)اجتمع مع صحابته لبحث ودراسة هذه المشكلة.

فبدأت الاقتراحات، "عن أبي عمير بن أنس عن عمومة له من الأنصار قال: اهتم النبي (صلى الله عليه وسلم) كيف يجمع الناس،فقيل له:انصب راية عند حضور الصلاة،فإذا رأوها آذن بعضهم بعضا،فلم يعجبه ذلك،قال:فذكرله القنع يعني الشبور،وقال زياد:شبور،اليهود،فلم يعجبه ذلك،وقال:هو من أمر اليهود ،قال:فذكرله الناقوس،فقال:هو من أمر النصارى،فانصرف عبد الله بن زيد بن عبد ربه وهو مهتم لهم الرسول(صلى الله عليه وسلم)،فأري الأذان في منامه،قال:فغدا على رسول الله (صلى الله عليه وسلم) فأخبره:فقال:يا رسول الله،إني لبين نائم ويقظان إذ أتاني آت فأراني الأذان ،قال:وكان عمر بن الخطاب(رضي الله عنه) قد رآه قبل ذلك فكتمه عشرين يوماً ،قال:ثم أخبر النبي(صلى الله عليه وسلم) فقال: ما منعك أن تخبرني؟قال:سبقني عبد الله بن زيد فاستحيت،فقال رسول الله(صلى الله عليه وسلم):قم فانظر ما يأمرك به عبد الله بن زيد،فافعله،قال:فأذن بلال" .

ويتضح لنا من هذا الحديث السابق أن رسول الله (صلى الله عليه وسلم) كان حريصاً على تدريب وتشجيع صحابته على استخدام حل المشكلات الواقعية التي تواجههم، وذلك

عن طريق توفير بيئة مشجعة للتفكير والاستماع بإنصات لجميع وجهات النظر والحلول المحتملة للمشكلة.

وينظر التربويون إلى استراتيجية حل المشكلات باعتبارها طريقة تمكن الطلاب من تعلم مفهومات علمية جديدة،ويرون أنها استراتيجية تتحدى الأبنية المعرفية السابقة لدى المتعلمين، وتتحدى الأطر المرجعية المعتادة من خلال طرح مشكلات جديدة في مواقف جديدة تجبر الطلاب على التفكير المتشعب والمتعمق ومراجعة مفهوماتهم السابقة في ضوء ذلك،مما يؤدي إلى تنمية القدرات الإبداعية،وتنمية الثقة بالنفس.

واستراتيجية حل المشكلات تتطلب من المتعلم أن يصير أكثر فعالية وإيجابية ومشاركة،كما أنها تضمن استخدام المتعلم لأساليب مختلفة كالملاحظة،وفرض الفروض،والتجريب.

فوائد استخدام استراتيجية حل المشكلات:

- مساعدة المتعلم على الوصول إلى أفضل الحلول والاحتمالات لحل معضلة محددة،وذلك بما يتواءم ومهاراته وقدراته الذاتية.
- إعطاء الطالب الفرصة الكافية للتفكير بحرية والتخطيط الهادئ لحل المشكلة.
- تزويد الطالب بالمهارات الأساسية اللازمة لمواجهة مشكلات الحياة والتفكير في البدائل المتاحة والتعلم الذاتي المستمر.
- تطبيق المعرفة في مواقف جديدة عندما تنشأ عن المشكلة الأساسية مشكلات ومسائل جديدة.
- نقل التركيز في عملية التدريس من مستوى التلقين إلى التركيز على تنمية مستويات التفكير العليا.

خطوات استراتيجية حل المشكلات:

ظهرت عدة نماذج لاستراتيجية حل المشكلات ،تكاد تكون متشابهة في خطواتها وإجراءاتها،والجهد الذي يبذله المتعلم،والمسار المعرفي الذي يسلكه،وفيما يلي عرض لبعض هذه النماذج:

(1) نموذج حل المشكلات الإبداعي:

ويتضمن هذا النموذج ست مراحل محددة داخل مكونات ثلاثة هي:

- المكون الأول:فهم المشكلة،ويتكون من ثلاث مراحل فرعية مثل التوصل للمشكلة غير محددة الضبابية،وجمع البيانات،وتحديد المشكلة.

ـ المكون الثاني:توليد الأفكار.

ـ المكون الثالث: التخطيط للعمل ،ويتكون من مرحلتين هما التوصل للحل،والتوصل لقبول الحل.

والمكون الأول ـ فهم المشكلة ـ يتناول التوصل لنقطة يركز فيها المتعلم جهده لحل هذه المشكلة،فإن تحديد المشكلة يساعد على أن يجد المتعلم البدائل المتاحة. وهو في هذه المرحلة يسعى للحصول على أكبر قدر من المعلومات والبيانات التي تساعد في توضيح المشكلة الضبابية وتحديد المشكلة.

بينما يشير المكون الثاني إلى أن المتعلم يحتاج إلى آراء وأفكار متعددة ومتنوعة جديدة وغير مألوفة لكي تحل مشكلة قد سبق تحديدها. أما المكون الثالث،وهو التخطيط للعمل فالهدف منه ترجمة الأفكار المهمة إلى إجراءات مفيدة،وقابلة للتنفيذ،فالهدف في هذه المرحلة هو وضع خطة عمل لتنفيذ الحل،وعملية التخطيط هذه تتضمن مرحلتين هما:

ـ إيجاد الحل.

ـ تقبل الخطة.

ومرحلة إيجاد الحلول تتضمن تمحيص الأفكار ،وتناولها بالتحليل والتدقيق والتحسين،وأحياناً يكون التركيز في هذه المرحلة على التصنيف والتحديد، أي الانتقال من عدد كبير من الأفكار لعدد أقل على أساس المفاضلة،وأحياناً أخرى يكون التركيز على وضع محكات وتطبيقها على الأفكار المطروحة،والتوصل للحل يتيح الفرصة لفحص الأفكار المطروحة وتدعيمها.

أما مرحلة تقبل الخطة فتعني تقبل الحلول التي تم التوصل إليها،وتتناول دراسة إمكانية نجاحها في الواقع،كما تؤكد على التغيير المستهدف بتطبيق الحلول التي تم التوصل إليها. وهذه المرحلة أهم ما فيها الالتزام ، والحصول على التأييد والمساندة وتجنب المقاومة...

(2) نموذج أوزبورن:0SBORN ويقوم هذا النموذج على مراحل هي:

ـ التوجه، وهي مرحلة تحديد المشكلة.

ـ الإعداد، وهي مرحلة جمع المعلومات والبيانات اللازمة لحل المشكلة.

ـ التحليل، وتعني تقسيم المادة إلى أجزاء.

ـ الفرص، وهي البدائل لجمع الآراء.
ـ الاختمار، وهي مرحلة السكون حتى يتحقق الإشراق.
ـ التوليف، أي وضع الأجزاء معاً.
ـ التحقيق، وهي عملية تعني تقييم الأفكار التي تم الانتهاء منها.

(ب) نموذج بارنس:

قدم بارنس نموذجاً لحل المشكلات عام1967 بعنوان"مشروع دراسة الإبداع " في جامعة بافلو، وهذا النموذج يقوم على مراحل خمس،هي:

ـ البحث عن الحقائق واكتشاف الحقائق المناسبة.
ـ البحث عن المشكلة.
ـ البحث عن الحل،وتقييم البدائل باستخدام المحكات.
ـ البحث عن الأفكار وتوليد البدائل.
ـ البحث عن قبول الحل،والإعداد لوضع الفكرة موضع التنفيذ.

(ج) النموذج الأمريكي :

وأشار النموذج الأمريكي PROBLEM SOLVER إلى عشرة استراتيجيات فرعية لحل المشكلات هي:

(1)تمثيل المشكلة باستخدام الأشياء:

إن تحريك الأشياء من مكان إلى آخر في أثناء الحل قد يساعد بعض الطلاب،لأنه يمكنهم من تطوير صور بصرية للبيانات الواردة في المسألة ولعملية الحل ذاتها.كما يساعد ذلك على التعميم،إذ أن الطلاب عندما يؤدون دوراً إيجابياً في الحل يزيد في احتمال تذكرهم للعملية ويستخدمونها في حل مشكلات مشابهة.

(ب) رسم الصور أو المخططات:

بعض الأطفال يفضلون الصور والمخططات المتوافرة في النص المقروء،ويرسمون مثل هذه الصور والمخططات،وليس من الضروري أن تكون هذه الصور متقنة وجميلة فهدفها مساعدة الطالب على فهم البيانات الواردة في الموضوع ومعالجتها.

(ج) إعداد الجداول واستخدامها في الحل:

إن الجداول ترتيب منظم للبيانات والأرقام الواردة في الموضوع الذي يدرسه الطالب،وهي عملية تساعد الطالب على تتبع البيانات وتحديد الناقص منها،والتعرف على البيانات المطلوبة في الموضوع وهي استراتيجية تعمل مع استراتيجيات أخرى مثل استراتيجيات البحث عن نمط معين.

(د) إعداد القوائم المنظمة:

هذه الاستراتيجية تسهل مراجعة ما تم عمله،وما تبقى على الطالب حتى يفهم الموضوع أو المسألة،وهي استراتيجية توفر للطالب طريقة منظمة لتسجيل الارتباطات الثنائية بين الأشياء.

(هـ) التخمين ثم التأكد من الحل:

تكون هذه الاستراتيجية نافعة في المشكلات ذات الأعداد الكبيرة أو البيانات الكثيرة،أو عندما يسأل الطالب عن حل وليس عن كل الحلول الممكنة.يخمن الطالب الحل،ويختبر صحته،وإذا كان الحل الأوحد غير صحيح.يخمن الطالب حلاً جديداً وهكذا. وبهذه الطريقة يقترب الطالب أكثر فأكثر من الحل الصحيح عن طريق التخمينات المتتابعة والأكثر منطقية من الأولى.

(و) استخدام نمط معين أو اكتشاف هذا النمط:

يقصد بالنمط تكرار منظم، وقد يكون النمط عددياً وبصرياً أو سلوكياً.وبالتعرف إلى النمط يستطيع الطالب أن يتنبأ بما سيأتي في الخطوة التالية.

(ز) بدء الحل من آخر المعطيات ثم الرجوع إلى الوراء:

قد يحتاج الطالب أحياناً إلى سلسلة من الحسابات بدءً من البيانات المعطاة في نهاية المسألة لينتهي بمعالجة البيانات المقدمة في أول المسألة.

(ح) استخدام التفكير المنطقي:

تستخدم هذه الاستراتيجية مع المشكلات جميعها،ولكن قد تكون هناك مسائل معينة تتضمن عبارات شرطية من نوع "إذا كان...فإن ..." أو إذا كان ذلك غير صحيح... فإن..." إن مثل هذه المسائل يتطلب حلها استخدام التفكير المنطقي الشكلي.

(ط) تبسيط المشكلة:

قد يجد الطالب أن من المفيد له جعل المسألة أبسط مما عليه فعلاً خاصة عند حل المسألة المعقدة .

(ي) العصف الذهني:

تستخدم هذه الاستراتيجية عادة عندما تفشل الاستراتيجيات الأخرى في حل المشكلة،أو عندما لا يستطيع الطالب التفكير بمشكلة أخرى مماثلة قام بحلها فيما مضى،أو عندما يعجز عن التفكير باستراتيجية معينة يستخدمها لحل مشكلة ما محددة. وتتضمن استراتيجية العصف الذهني الخطوات التالية:

- تحديد المشكلة.
- تحديد أهداف عصف الدماغ.
- تهيئة المجموعة أو الصف.
- تسجيل الإجابات وتعزيزها.
- معالجة الأفكار وتنظيمها.

ويتألف التعليم المعتمد على حل المشكلات عادة من خمس مراحل أساسية،تبدأ بتوجيه المعلم للتلاميذ نحو الموقف المشكل،وتنتهي بعرض عمل التلميذ وإنتاجه وتحليله.

رابعاً ـ استراتيجية المناقشة والأسئلة الصفية:

يتناول هذا الجزء من الفصل الثالث الحديث عن المناقشة في القرآن الكريم والسنة النبوية،واستراتيجية المناقشة في التدريس،من حيث المفهوم والأهمية،وأهداف استخدامها في تدريس التربية الإسلامية،ونماذجها المختلفة،ودور المعلم في استخدامها،والأسئلة الصفية.

(1) المناقشة في القرآن الكريم والسنة النبوية:

استطاع القرآن الكريم والسنة النبوية أن يربيا العواطف والعقل الإنساني على التفكير المنطقي السليم،وذلك عن طريق استخدامهما أساليب متنوعة ومختلفة من أهمها المناقشة والحوار.ولأن من أهم أهداف التربية الإسلامية بناء شخصية الفرد بكافة جوانبه؛ ليتمكن من القيام بوظيفته في الحياة فإن القرآن الكريم والسنة النبوية قد عنيا

باستخدام أساليب المناقشة والحوار،وذلك لمراعاة الفروق الفردية،وإثارة ميول واهتمامات الأفـراد وضمان إيجابيتهم.

والحوار يتجه في الحقيقة إلى العقل البشري، ذلك الأمر الذي يؤكده القـرآن الكريم،والـذي يشترط الاعـتماد عـلى العقـل والتفكـير في تكـوين الإيمان،حيـث إن العقـل أسـاس الـدين ومنبـع العلم،ومما يدل على ذلك ما ورد من آيات دالـة عـلى مكانـة العقـل واسـتخدامه في الوصـول إلى اسـتنتاج قـدرة اللـــه،وآياته الكونيـة،ومن ذلـك قولـه تعـالى : ﴿**ومـا يعقلهـا إلا العـالمون**﴾ (العنكبـوت،43)، وقولـه تعـالى: ﴿**كـذلك يحيـي اللـــه المـوتى ويـريكم آياتـه لعلكـم تعقلـون**﴾(البقرة،73).

وفي القـرآن الكـريم آيـات كثـيرة جـاءت في صـور اسـتفهامية،أي بـدأت بـأداة مـن أدوات الاستفهام،فضلاً عن آيات أخرى بدأت بكلمات مثل:يسألونك،سألك،سألها،/يسألك،وفي هـذا دلالـة على استخدام المناقشة،وتنوع أسئلتها عن طريق اختلاف الصياغة،ومن خلال الأسئلة القرآنية لابد للعقل من الحركة الدائبة المستمرة،وأن الدين يحترم العقل عن طريـق السؤال،والإسـلام بـدأ مـن خـلال الحـوار والمناقشـة وطـرح الأسـئلة،يقول تعـال: ﴿ **يسـألونك عـن الأنفـال قـل الأنفـال لله والرسول**﴾(الأنفـال،1) وقولـه تعـالى: ﴿**يسـألونك عـن الأهلـة قـل هـي مواقيـت للنـاس والحـج**﴾(البقرة،189)، ﴿**يسألونك ماذا أحل لهم قل أحل لكم الطيبات وما علمتم من الجوارح مكلبين تعلمونهن مما علمكم اللـه** ﴾(المائدة،4).

وقد تعددت استخدامات الأسئلة في القرآن الكريم ،ولم تقتصر عـلى حـد الإجابـة عنها،بـل تعددت إلى أغراض أخرى منها التوبيخ والسخرية،وإلزام الحجة،والتأكيد على قدرة اللـه،والتحدي لإثارة العقول الخامدة،والتهديد والحسرة.. يقول تعالى: ﴿**أفرأيتم ما تمنون أأنتم تخلقونه أم نحن الخالقون نحن قدرنا بينكم الموت وما نحن بمسبوقين*على أن نبدل أمثالكم وننشـئكم في مـا لا تعلمون*ولقد علمتم النشأة الأولى فلولا تذكرون*أفرأيتم مـا تحرثـون*أأنـتم تزرعونـه أم نحـن الزارعون*لو نشاء لجعلناه حطاماً فظلتم تفكهون*إنا لمغرمون*بل نحن محرومون*أفرأيتم المـاء الـذي تشربـون* أأنـتم أنزلتمـوه مـن المـزن أم نحـن المنزلـون*لـو نشـاء جعلنـاه أجاجـاً فلـولا تشكرون*أفرأيتم النار التي تورون*أأنتم أنشأت شجرتها أم نحن المنشئون* نحن جعلناها متاعاً وتذكرة للمقوين** ﴾ (الواقعة،58ـ 73).

ولقد أكد اللـه ـ سبحانه وتعالى ـ ضرورة أن يتحلى المناقش بنزعة الجدل والمناقشة بصورة طيبة تتسم بالحكمة والموعظة الحسنة، يقـول تعـالى﴿**ادع إلى سـبيل ربـك بالحكمـة**

والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن إن ربك هو أعلم بمن ضل عن سبيله وهو أعلم بالمهتدين﴾ (النحل،125). ولقد اتسم الحوار والمناقشة بتوافر الاتساق والتوافق المنطقي والتناغم والانسجام،ذلك إذا أراد الفرد أن يكسب الآخرين مجموعة من الأخلاقيات والفضائل والسلوكيات،وهذا لايتحقق بالقوة والعنف، يقول تعالى: **﴿ولا تجادلوا أهل الكتاب إلا بالتي هي أحسن إلا الذين ظلموا منهم وقولوا آمنا بالذي أنزل إلينا وأنزل إليكم وإلهنا وإلهكم واحد ونحن له مسلمون﴾**(العنكبوت،46).

والمناقشة في القرآن الكريم استهدفت في المقام الأول الوصول إلى الحق واليقين؛وذلك لأن الجدل والنقاش لا يكونان إلا في سبيل الحق والبعد عن الباطل،يقول تعالى: **﴿وجادلوا بالباطل ليدحضوا به الحق فأخذتهم فكيف كان عقاب﴾**(غافر،5)،ولذلك حرص الله عز وجل أن يندد بمن يجادل ويناقش وهو لا يعتمد على حجة أو برهان أو دليل،يقول تعالى: **﴿ومن الناس من يجادل في الله بغير علم ولا هدي ولا كتاب منير﴾**(لقمان،20)،ويقول تعالى: **﴿ومن الناس من يجادل في الله بغير علم ويتبع كل شيطان مريد﴾**(الحج،3).

وقد تعددت صور وأشكال المناقشة والحوار في القرآن الكريم ؛لبيان الحقيقة وإزالة الأوهام والخرافات من عقول الناس،ومحاربة التقليد الأعمى للآباء والأجداد،ولاختلاف موقف وهدف المناقشة،وطبيعة المناقشة،فمنها ما كان الغرض منه التذكرة،مثل قوله تعالى: **﴿سل بني إسرائيل كم آتيناهم من آية بينة ومن يبدل نعمة الله من بعد ما جاءته فإن الله شديد العقاب﴾**(البقرة،211)، ومنها ما كان الغرض منه التنبيه والإيضاح؛بهدف الوصول إلى اليقين مثل الحوار الذي كان بين نوح(عليه السلام) وقومه،ودعوته لعبادة الله وحده،يقول تعالى: **﴿ولقد أرسلنا نوحاً إلى قومه إني لكم نذير مبين*أن لا تعبدوا إلا الله إني أخاف عليكم عذاب يوم أليم*فقال الملأ الذين كفروا من قومه ما نراك إلا بشراً مثلنا وما نراك اتبعك إلا الذين هم أراذلنا بادي الرأي وما نرى لكم علينا من فضل بل نظنكم كاذبين* قال يا قوم أرأيتم إن كنت على بينة من ربي وآتاني رحمة من عنده فعميت عليكم أنلزمكموها وأنتم لها كارهون* ويا قوم لا أسألكم عليه مالاً إن أجري إلا على الله* وما أنا بطارد الذين آمنوا إنهم ملاقو ربهم ولكني آراكم قوماً تجهلون* ويا قوم من ينصرني من الله إن طردتهم أفلا تذكرون* ولا أقول عندي خزائن الله ولا أعلم الغيب ولا أقول إني ملك ولا أقول للذين تزدري أعينكم لن يؤتيهم الله خيراً الله أعلم بما في أنفسهم إني إذا لمن الظالمين* قالوا يا نوح قد جادلتنا فأكثرت جدالنا فأتنا بما تعدنا إن كنت من الصادقين* قال إنما يأتيكم به الله إن شاء وما أنتم بمعجزين﴾**(هود،25ـ33).

ومنها ما جاء في صورة قصصية مـن حيـث عناصرها؛كالشـخوص،والمكان والحـدث،وهي عادة ما تتضمن قيماً أخلاقية وفضائل مربية،مثل قوله تعالى في صورة الكهف: ﴿**واضرب لهم مثلاً رجلين جعلنا لأحدهما جنتين من أعناب وحففناهما بنخل وجعلنا بينهما زرعا*كلتا الجنتين آتت أكلها ولم تظلم منه شيئا و فجرنا خلالهما نهرا* وكان له ثمر فقال لصاحبه وهو يحـاوره أنـا أكـثر منك مالاً وأعز نفرا*ودخل جنته وهو ظالم لنفسه قـال مـا ظـن أن تبيـد هـذه أبـداً* ومـا أظـن الساعة قائمة ولئن رددت إلى ربي لأجدن خيراً منها منقلباً* قال له صاحبه وهـو يحـاوره أكفـرت بالـذي خلقـك مـن تـراب ثـم مـن نطفـة ثـم سـواك رجـلاً*لكـن هـو اللـــه ربي ولا أشرك بـربي أحداً*ولولا إذ دخلت جنتك قلت ما شاء اللـه لا قوة إلا باللـه إن ترن أنا أقل منك مالاً وولدا* فعسى ربي أن يؤتين خيراً من جنتك ويرسل عليها حسـباناً مـن السـماء فتصـبح صـعيداً زلقـا* أو يصبح ماؤها غوراً فلن تستطيع له طلباً*وأحيط بثمره فأصبح يقلب كفيـه عـلى مـا أنفـق فيهـا وهي خاوية على عروشها ويقول يا ليتني لم أشرك بربي أحداً*ولم تكن له فئة ينصرونه مـن دون اللـه وما كان منتصراً** ﴾(الكهف،32ـ43).

ومن صور المناقشة في القرآن الكريم حوار الفرد ونفسه،وهو حوار يشير عـادة إلى التفكـير والتدبر والتعقل فيما يحيط بالإنسان من ظواهر كونية بهدف الوصول إلى اليقين،ومن أمثلة ذلـك حوار النبي إبراهيم(عليه السلام) لنفسه،يقول تعالى: ﴿**وكذلك نري إبراهيم ملكـوت السـماوات والأرض وليكون من الموقنين*فلما جن عليه الليل رأى كوكباً قال هذا ربي فلما أفل قال لا أحـب الآفلين فلما رأى القمر بازغا قال هـذا ربي فلـما أفـل قـال لـئن لم يهـدني ربي لأكـونن مـن القـوم الضالين فلما رأى الشمس بازغة قال هذا ربي هـذا أكـبر فلـما أفلـت قـال يـا قـوم إني بـرئ مـما تشركون إني وجهت وجهي للذي فطر السماوات والأرض حنيفاً وما أنا مـن المشركـين**﴾ (الأنعـام، 75ـ79).

وإذا انتقلنا إلى السنة النبوية نجد رسول اللـه حريصاً على تعليم الصـحابة والمسـلمين بطريقة المناقشة والحوار،والأحاديث النبوية تؤكد ذلك ،فعن عبد اللـه بن مسـعود قـال: سـألت النبي (صلى اللـه عليه وسلم): "أي العمـل أحـب إلى اللــه ؟،قـال: الصـلاة عـلى وقتها،قـال: ثـم أي؟قال: ثم بر الوالدين،قال:ثم أي؟قال:الجهاد في سـبيل اللــه . قـال حـدثني بهن،ولـو اسـتزدته لزادني"(أخرجه البخاري) .

والرسول الكريم (صلى اللـه عليه وسلم) قد استخدم السؤال قبل إلقاء الحديث؛ بغرض تهيئة الأذهان إلى ما سـيلقى عليهـا، ولقـد تعـددت الأحاديـث التـي بـدأت بـأدوات الاسـتفهام

مثل: ألا أحدثكم، ألا تسمعون، أترى بكم سبقك أصحابك؟ هل شعرت أن اللـه؟ ألا أدلكم؟. وقد اتبع الرسول (صلى اللـه عليه وسلم) المناقشة والحوار كأسلوب تربوي قـوي الأثـر وأكثرهـا نفعـاً ،فاعتمد على الخبرة المباشرة في أغلب مواقف التعليم،كما أنه أحسن اسـتغلال حاجـات المسـلمين للاستفهام والسؤال عن أمور الدين.

والأمثلة على اسـتخدام الأسـئلة والحـوار لتعلـيم وتوجيـه وإرشـاد المسـلمين في الأحاديـث النبوية الشريفة، وسنكتفي في هذا المجال بالاستشهاد بحديث واحد:

عن أبي هريرة(رضي اللـه عنه) قال: قال رسول اللـه (صلى اللـه عليه وسلم) : أتـدرون من المفلس؟قالوا: المفلس فينا من لا درهم له ولا متاع.قال: المفلس مـن أمتـي يـأتي يـوم القيامـة بصلاة وصيام وزكـاة ،ويـأتي وقـد شـتم هذا،وقـذف هـذا،وأكل مـال هذا،وسـفك دم هـذا،وضرب هذا،فيعطى هذا من حسناته وهذا من حسناته،فإن فنيت حسناته قبل أن يقضي مـا عليـه أخـذ من خطاياهم ثم يطرح في النار"(رواه البخاري ومسلم).وكان لاستخدام الرسول (صلى اللـه عليـه وسلم) الحوار والمناقشة عدة أغراض،منها تربية العواطف ،وحث المسلمين على البدء بالسؤال من أجل طلب المعرفة،وإثارة انتباههم وأذهانهم،ودعوتهم إلى التفكر والتدبر.

(2) المناقشة كاستراتيجية تدريس:

يقوم المعلم بدور رئيس في عملية التعليم والتعلم،وهذا الدور يتوقـف عليـه نجـاح هـذه العملية أو فشلها في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة ،ولذلك فـالمعلم هـو المسـئول الأول عـن تخطـيط وتنفيـذ وإدارة الموقـف الصـفي؛لأنه يقـوم بـالتخطيط والتنظـيم والتوجيـه للمواقـف التعليمية،وتحديد أهدافها،واختيار استراتيجيات التدريس المناسبة التي تضمن التفاعل والتواصـل بينه وبين الطلاب، وتحقيق إيجابية الطلاب من تهيئة فرص النقاش والحوار.

ولقد نشط الفكر التربوي نتيجة ما يحدث من تطورات وتغـيرات مطـردة في مجـال العلـم وتطبيقاته،وأسـفر ذلـك عـن ظهـور عـدة اتجاهـات في إدارة الموقـف التعليمـي داخـل قاعـات الدرس،تساعد على تحقيق الاتصال الفعال.وعن طريق التفاعل والتواصل بين المعلم والطالب يتم انتقال المعرفة من شخص لآخر،حتى تصبح المعرفة(الخبرة) مشاعاً بينهما.ويؤدي هذا التواصل إلى تفاهم مشترك بين هذين الشخصين أو أكثر.

وهذا التواصل والتفاعل بين المعلم والطلاب يحقق تقدماً في نقـل المعلومـات والأفكـار والمفاهيم، ويساعد المتعلمين على فهم أهداف الموقـف التـدريسي، والاتصـال التعليمـي الـذي

يحدث من خلال استخدام المناقشة يساعد في تكوين خطوات مشتركة للتفاهم بين المعلم وطلابه، وبين الطلاب وأنفسهم بجانب قدرة الاتصال التعليمي في إحداث تغيير في الاتجاهات وزيادة في المعلومات.

وتعد استراتيجية المناقشة مؤشراً لاستيعاب المتعلمين المعلومات وتمثلها ونقدها،وهي تعطي تغذية راجعة فورية للمعلم؛كي يستطيع أن يعدل من خططه،وهي طريقة تسمو بالصلات بين الطلاب والمعلم،وتعطي الطلاب إحساساً بتقبل المعلمين لهم ولآرائهم وأفكارهم ،وهذا من شأنه أن يساعد في نمو اتجاهات الطلاب نحو المادة التعليمية والمعلم.

وتكتسب استراتيجية المناقشة أهميتها في التدريس من أنها تسلم بإيجابية المتعلم وتؤمن بدوره في العملية التعليمية، وقدرته على المشاركة الإيجابية والتفاعل المستمر،كما تجعل علاقة المعلم بطلابه قائمة على الاحترام المتبادل،وإيمان المعلم بقدرة طلابه على المشاركة الفعالة.

وتكمن أهمية استخدام استراتيجية المناقشة في تدريس التربية الدينية الإسلامية في أنها تعمل على تنقية أذهان الطلاب واتجاهاتهم من هيمنة الجانب المعرفي في حدوده الضيقة من تذكر واستدعاء للمعلومات،وكذلك دورها في إعلاء مبادئ الأخوة والتعاون،والإقلاع عن ذهنية القطع بصحة قضية معينة دون دليل أو حجة أو برهان،هذا بالإضافة إلى أنها تشجع الطلاب في الانفتاح على المختلف والمتعارض من الآراء والأفكار.

وتعد استراتيجية المناقشة من أصعب الاستراتيجيات التدريسية وأقلها شيوعاً في التدريس،فأما صعوبتها فلأنها تحتاج من المعلم والطالب إلى يقظة دائمة،وجد كامل،ووجه مشرق باسم،وأما قلة شيوعها فذلك لأنها تحتاج إلى إعداد وتدريب عليها سواء من قبل المعلم أو من قبل الطلاب،كما تتطلب وقتاً أكثر من بقية الاستراتيجيات التدريسية للوصول إلى الهدف العلمي المطلوب.

(3) مفهوم المناقشة:

جاء في مختار الصحاح أن "نقش الشيء من باب نصر،والمناقشة الاستقصاء في الحساب،وفي الحديث من نوقش عذّب".

وجاء في المعجم الوجيز أن: " نقش الشيء نقشاً:لونه بالألوان وزينه، وناقشه مناقشة ونقاشاً: استقصى في حسابه، ويقال: ناقشه الحساب،والمسألة بحثها".وجاء في أساس

البلاغة أن:" انتقش الرجل على فصّه،أمر أن ينقش عليه،وعن عائشة(رضي اللـه عنها) :"من نوقش الحساب عذّب" .

وفي اللغات الأجنبية جاءت كلمة مناقشةDiscussion بأنها: مناقشة شيء ما مع شخص ما كتابة أو مشافهة وتتم بشكل فردي أو جماعي،وتتضمن قبول اقتراحات وعرض خطط في المسألة .

- مفهوم المناقشة:

وقد تعدد تعريفات ومواضعات المناقشة لدى علماء التربية،ومحلها تدور حول معان متقاربة،فيعرفها قاموس التربية وعلم النفس بأنها:" عملية اختيار موضوع أو مسألة وتبادل الرأي حولها بغية التوصل إلى قرار أو نتيجة ما بشأنها" .

وتعرف بأنها:" صيغة من صيغ المباحثة الجماعية ينظم فيها المعلم والتلاميذ الأعمال اللازمة لحل المشكلة وإصدار القرارات بالتباحث وتبادل الآراء والتعاون على تحديد المشكلة وتحليلها وحلها وتقويم هذا الحل" .

أما في المواضعات الأجنبية للمناقشة فتعرف بأنها:" تبادل أو تقديم للأفكار وفحصها سواء في المحادثة أو الكتابة،وهي تعني الاشتراك أو الانخراط في حديث مع الآخرين عن تفاصيل موضوع ذي اهتمام مشترك" .

ويعرفها جيرلوش Gerloch بأنها: " خطة من أجل تحقيق الأهداف فهي تصنع الطريقة والتقنيات التي من المؤكد أن المتعلم يفعلها في الواقع ليصل إلى الهدف" .

ويلاحظ من التعريفات السابقة أن المناقشة استراتيجية في التدريس تقوم على الحوار وتبادل الآراء والأفكار بين المعلم وطلابه،وتقوم على التخطيط المسبق من حيث تحديد موضوعها وأبعاده وعناصره،وتتميز بالتزام قضية أو مشكلة يرغب الطلاب والمعلم رغبة جادة في حلها أو الوصول إلى قرار فيها، وهذه الاستراتيجية تجعل الطالب مركزاً ومحوراً في الموقف الصفي،وتقتضي أن يشارك الطلاب كافة في المناقشة،وتعتمد على استخدام الأسئلة،وعلى خبرات ومعارف الطلاب السابقة،وتضمن إيجابية الطلاب وتفاعلهم.

ويمكن القول بأن استراتيجية المناقشة هي:

تخطيط هادف وموجه للدرس، يقوم على الحوار وتبادل الرأي والأفكار بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب وأنفسهم حول القضايا الدينية المثارة في دروس التربية الدينية

الإسلامية،وتقوم على استخدام الأسئلة الموجهة،ومشاركة الطلاب مشاركة إيجابية في كل مراحل الدرس.

(4) أهداف استخدام استراتيجية المناقشة:

أكدت الدراسات والبحوث السابقة والكتابات التربوية أهمية استخدام استراتيجية المناقشة في تدريس التربية الدينية الإسلامية ،ويمكن تحديد أهداف استخدام المناقشة في جانبين؛التحصيل،وتنمية الاتجاهات:

- تنمية التحصيل:

ففي مجال تنمية التحصيل اللغوي و الديني تسهم المناقشة في تكوين ذهن منفتح على الأفكار الجديدة،وتنمي قابلية النظر إلى نفس الطلاب وأفكارهم بصورة منطقية وموضوعية ومنزهة عن الهوى.وتشجع الطلاب على التفكير الناقد واستخدامه بما يتضمن من مهارات مثل الربط والاستنتاج وإدراك العلاقات بين العناصر والأجزاء.وهي استراتيجية تدفع الطلاب إلى التفكير والبحث والمطالعة على مختلف وجهات النظر في الموضوع المراد بحثه أو مناقشته.

ولأن من أغراض استخدام المناقشة في التدريس التأمل في المعلومات والأفكار التي تؤدي إلى حل المشكلة أو الوصول إلى قرار،فإنها تسهم في إتاحة الفرصة للطلاب بإبداء الرأي والإسهام بمعلومة وطرح أسئلة،وهذا يشجعهم على التحليل العميق وتقويم الأفكار،وتسهم أيضا استراتيجية المناقشة في تدريس اللغة العربية و التربية الدينية الإسلامية في إثراء الإبداع والابتكار من خلال وضع حلول ومقترحات تجاه المشكلات التي تواجه المجتمع،مثل الانحراف وتحلل القيم من خلال النقد ومناقشة الرأي الآخر.

كما أن استخدام استراتيجية المناقشة في تدريس اللغة العربية التربية الدينية الإسلامية يساعد في استعمال تقنيات الإقناع،ففي عمليات الإقناع يكون الطالب قد أمن بصحة فكرة معينة،ويعمل على التحدث لزملائه للحصول على موافقتهم الفكرية،فهو لا يسعى من أجل تبادل الرأي ووجهات النظر مع الناس،بل يسعى إلى تبليغهم بفكرته،عاملاً كل جهده في إقناعهم بها،وتقبلهم لها.

واستراتيجية المناقشة تكشف عن الفجوات والثغرات في معلومات الطلاب اللغوية والدينية من خلال مناقشتهم، ومن ثم الاهتمام بتزويدهم بالمعرفة المناسبة، وتسهم في

إكسابهم المفاهيم الدينية المختلفة،من خلال تبادل الخبرات والآراء وتحليها مثل مفاهيم الحرابة والبر والصدق.واستخدام استراتيجية المناقشة في التدريس يؤدي إلى زيادة الفهم وتعلم الطلاب كيف يرتبون وينظمون أفكارهم إذا ما وجه المدرس ما درسه الطلاب من مادة الموضوع وضمنه كل ما يمكن أن يستمده منهم من الآراء.وتساعد استراتيجية المناقشة الطلاب في عدم نسيان المعلومات والمعارف التي أعدوها بأنفسهم وتعبوا في تحضيرها وتقديمها لمناقشتها.

تنمية الاتجاهات:

أما في مجال تنمية الاتجاهات ،فإن استخدام استراتيجية المناقشة في تدريس موضوعات اللغة العربية يحث الطلاب على العمل بدافعية،ويحفزهم على الجد والاجتهاد،لشعورهم بأنهم يعملون لغاية جماعية،وبذلك يكونون أكثر حرصاً مما لو كانوا يعملون من أجل العلم.وهي تشبع حاجات الطلاب الاجتماعية كالانتماء،والصداقة،والقبول من الآخرين،وتنمي أساليب الديموقراطية في التعاون بينهم.

حيث إنها تغرس روح التعاون والانسجام والتفاهم،ففيها يتعاون الطلاب تعاونياً فكرياً،ويتحملون المسئوليات ،فطبيعة استراتيجية المناقشة تتطلب المجهود التعاوني الجمعي،وهذا يولد لديهم الحس الجمعي والعمل والإخلاص للجماعة،كما أن استخدام استراتيجية المناقشة يتصل بإشباع الحاجات النفسية لدى الطلاب،فهو يحتاج إلى التنفيس عن الضغوط والقلق الذي يعانيه في الحياة بإظهار مشكلاته،والتعبير عنها لمن يعتقد بأنهم يتعاطفون معه. وهي تعود الطلاب أن يتحلوا بالتواضع العلمي،والخضوع للحق،والابتعاد عن الغرور،وتنمي فيهم رحابة الصدر والتسامح ،وذلك من خلال تقبل الفرد آراء ووجهات نظر الآخرين في القضايا المطروحة،وكذلك معارضتهم لآرائه وأفكاره.

(5) أنواع المناقشة:

من السهل على الفرد أن يلاحظ أن هناك أنواعاً مختلفة من المناقشات تتم على مستويات ومواقف مختلفة. ولغرض التصنيف العلمي نجد أنفسنا مضطرين إلى تحديد الأنماط المختلفة التي تتخذها المناقشة، على الرغم من أنه ليس بالأمر الهين السهل لتشابه المواقف وتداخل الأشكال أحياناً. ويحتاج التصنيف كما هو معروف إلى تحديد التشابه والاختلاف بين الأنواع المختلفة، والتعرف كذلك على الخاصية المميزة لكل نوع من أنواع المناقشة.

إن القيام بتحقيق ذلك يستدعي أن تكون هناك أسس يستخدمها القائم بالتصنيف كمعايير يقرر على أساسها الطبيعة الخاصة لكل مناقشة.فمن الأبعاد التي يمكن على أساسها تصنيف المناقشة كونها مناقشة رسمية أو غير رسمية ،وتصنيفها من حيث كونها مغلقة ،أو مفتوحة،أو عامة،ومن الأبعاد أيضاً تصنيف المناقشة من حيث الغاية التي تسعى إليها من حيث كونها مناقشة لتقرير سياسة معينة،أو مناقشة لتطوير الجماعة نفسها،واستعراض أنواع المناقشة يمكن تصنيفها إلى أنواع ترجع إلى شكل المناقشة وتندرج تحت المناقشة الثنائية ،والمناقشة في مجموعات صغيرة،والمناقشة الجماعية الموجهة،والندوة،والفرق بين هذه الأنواع عدد المشاركين فيها،وفيما يلي تفصيل ذلك:

(أ) المناقشة الثنائية:

تقتصر المناقشة الثنائية على تلميذين فقط،يجلسان أمام التلاميذ بالفصل،ويطلب منهما تحضير مادة الدرس،وتقسيمها إلى عناصر،يختص كل جزء بسؤال ،ويقوم أحد التلميذين بدور السائل ويقوم الآخر بدور الجيب،أو قد يتبادلان الأدوار بينهما.

(ب) الندوة:

تتألف الندوة من مجموعة من خمسة أشخاص يبحثون عن حل لمشكلة تهمهم وتهم المستمعين،وتعقد الندوة من أجل البحث في مشكلات تتعلق بالحقائق إذا كانت الأدلة موضع شك أو متناقضة.ويعرض المقرر موضوع المناقشة ويوجهها بحيث يخلق توازناً بين المشتركين في عرض وجهة نظرهم في الموضوع.وقد يكون من المستحسن إتاحة الفرصة للطلاب المستمعين في المناقشة للمشاركة في التقويم بعد انتهائها لاسيما بعد أن يدونوا ملاحظات في أثناء المناقشة،ويقوم أعضاء الندوة بالاستماع لهذه الملاحظات والرد عليها،وللمعلم دور في تصحيح المعلومات الخاطئة ،أو إثراء الإجابات الصحيحة.

(ج)المناقشة في مجموعات صغيرة:

يستخدم هذا النوع من استراتيجية المناقشة عندما يكون عدد الطلاب كبيراً مما يصعب تطبيق أو إجراء أحد أشكال المناقشة.ويكون ذلك بتقسيم الفصل على عدة مجموعات حسب ما يرى المعلم.وتدرس كل جماعة وجهاً مختلفاً لمشكلة معينة،وتحتل كل جماعة بأفرادها ركناً أو جزءً من قاعة الدرس،ويراعى في أعمال المجموعة أن تناسب الفروق الفردية من حيث قدرات التلاميذ العقلية ،ويتعدل تشكيل المجموعة في ضوء ما يتضح من اهتمامات وميول وحاجات وما يطرأ من موضوعات جديدة،ومن خلال الاتصال الفعال بين أعضاء المجموعة الواحدة تنمو مهارات اللغة مثل الاستماع والتحدث.

ودور المعلم في هذا النوع من المناقشة هو حضور جانب من مناقشات كل مجموعة، وتسجيل ملاحظاته.وبعد المدة المحددة التي يسمح بها المعلم لمناقشة كل مجموعة النقاط أو الجوانب في الموضوع يقدم رئيس كل مجموعة ملخصاً لما تم في المناقشة.وهذا النوع من المناقشة تمارس فيه كل الإجراءات اللازمة من تحديد الأهداف وإثارة وفرض الفروض وطرح البدائل. ويعد هذا الشكل من أشكال المناقشة من أكثر التقنيات المستخدمة بشكل واسع في التعليم العالي؛إذ يلعب دوراً مهماً في التدريس الصفي،فإن مناقشة المجموعة تسمح للطالب أن يكون مشاركاً فعالاً في التعلم.

(د) المناقشة الجماعية الموجهة:

ازداد استعمال أساليب المناقشة الجماعية الموجهة في التدريس،وليس هناك شك في أن السبب يرجع جزئياً إلى الزيادة التي طرأت على أعداد الطلاب في الفصول،وتزايد المتطلبات التي يفرضها النمو السريع في المعرفة.وتهدف المناقشة الجماعية الموجهة إلى تحرير المتعلم من علاقة السلطة والتبعية،ومساعدته على بناء الاستقلال والنضج الفكري من خلال التفاعل مع أقرانه،وتهدف أيضاً إلى إقناع الآخرين بوجهة نظر معينة عن طريق تبادل المعلومات والآراء،والمعارف،وتمحيص الأفكار بالاستفادة من آراء المشاركين،ومحاولة الوصول إلى رأي يستفيد من الخبرات المختلفة ويعبر عن رأي الجميع.

وتعد المناقشة الجماعية الموجهة إحدى طرق التوجيه الجماعي التي يبحث أفراد الجماعة فيها المشكلات المشتركة بطريقة منظمة تقوم على التبادل والتعاون وتحديد واقتراح حل مشترك للمشكلة موضوع المناقشة.وتستخدم المناقشة الجماعية لمساعدة الطلاب على استيعاب المعلومات،وتحليل الأفكار بصورة نقدية،ولاستثارة التفكير الإبداعي والابتكاري لديهم.

وهناك أنواع أخرى للمناقشة ترجع إلى الهدف من المناقشة،مثل الاكتشافية الجدلية،والمناقشة الإبداعية،وهذين النوعين يندرج تحتهما الأنواع السابقة،فقد يستخدم المعلم المناقشة في مجموعات صغيرة،كشكل من أشكال المناقشة الصفية بهدف تنمية القدرة على التوليد الإبداعي للأفكار عند الطلاب،وفيما يلي تفصيل ذلك:

(هـ) مناقشة الاكتشافية الجدلية:

تهدف المناقشة الاكتشافية الجدلية إلى اكتساب الطلاب الخبرة عن طريق الكشف عن الحقائق والوصول إلى المعرفة الحقيقية بأنفسهم ، وذلك من خلال طرح المعلم لمشكلة تدور

حولها الأسئلة المختلفة،ويحاول الطلاب الإجابة عنها من خلال خبراتهم السابقة،والبحث عنها حتى يتوصلوا إلى الإجابات الصحيحة دون الاستعانة بأحد من المدرسين.

(و) توليد الإبداعي للأفكار:

يعرف هذا النوع من أنواع المناقشة بشحذ الذهن،أو العصف الذهني،ويهدف إلى توليد الأفكار التي تتميز بالجدة والإبداع،وهو عبارة عن مؤتمر ابتكاري يهدف إلى إنتاج قائمة من الأفكار التي تؤدي إلى حل مشكلة.

(6) دور المعلم في المناقشة الصفية:

تحتاج أغلب المناقشات التي تتم داخل جماعات كبيرة العدد إلى من يقوم بقيادة المناقشة وتنظيمها ودفعها إلى تحقيق الهدف المقصود منها.وللمعلم دور رئيس في عملية المناقشة ؛إذ يعمل على تخطيطها وتنظيمها،وتشجيع الطلاب على التعبير عن أنفسهم وأفكارهم وآرائهم،وضبط عملية المناقشة.وينبغي على المعلم تجنب الأساليب التي تضر بالمناقشة وتحد من فعاليتها في تحقيق أهدافها المخطط لها مسبقاً مثل السيطرة على النقاش لبعض أفراد المناقشة،واستخدام لغة التهديد والعقاب بصورة مستمرة،فيجب على المعلم أن يدرك أن دوره تنظيمي في المقام الأول،وإدارة المناقشة بشكل يسمح بتبادل الخبرات والأفكار والآراء.

والمعلم في المناقشة يجب أن يعرف كيف يتعامل مع الأسئلة الصفية ونماذجها،وكيف يصيغها بدقة وكيفية طرحها وتوجيهها،وكيف يتعامل مع الأسئلة التي تنتمي للمناقشة موضوع الدرس. ففي غمرة المناقشة التي يسهم فيها الأفراد بتقديم آرائهم وردود أفعالهم حول القضايا المطروحة تبرز أسئلة متنوعة،وعل مدير المناقشة أن يكون باستمرار مستعداً لاتخاذ قرار بشأن الأسئلة التي يستحسن الإجابة عنها،وتلك التي يفضل إهمالها.

والمعلم في المناقشة ليس عضواً خارج الجماعة،بل هو عضو فيها،ومطالب بأن يسهم بمعلوماته وأفكاره في عرض موضوع الدرس أو القضية الدينية والتوصل إلى حلول للمشكلات المطروحة في المناقشة،هذا بالإضافة إلى وظائفه الأخرى المهمة وهي:

- **تخطيط المناقشة:**

وفي هذا الدور يقوم المعلم بمجموعة من الإجراءات مثل تحديد موضوع المناقشة الذي سيناقشه الطلاب، وتحديد الأهداف المتوقعة التي يريد الطلاب تحقيقها،وإعداد خطة أعمال المناقشة،وكذلك التأكد من اتخاذ الترتيبات التنظيمية المادية اللازمة للمناقشة مثل فحص المكان،وتجهيزه بالأدوات المطلوبة.

- **تسهيل المناقشة:**

يقوم المعلم بتهيئة الموقف الصفي،ليسهل فيه الفرص أمام الطلاب لإثارة النقاش والتساؤل،ويسهل تشكيل المناخ الصفي والبيئة المنظمة التي تساعد على تنفيذ تعلم أو نقاش تعاوني.

- **مساعدة التلاميذ على المناقشة:**

ولهذه الوظيفة شقان؛أولهما: تشجيع التلميذ الخجول،وثانيهما : منع احتكار بعض التلاميذ للمناقشة،فالتلميذ الخجول يمكن أن توجه إليه أسئلة مرتبطة باهتمامه،أو أسئلة عن آرائه في الموضوع.أما المحتكرون للمناقشة،فيوجه المعلم نظرهم إلى أن لكل طالب الحق في إبداء رأيه في المناقشة.

- **قيادة المناقشة:**

يقوم المعلم بعدة إجراءات وخطوات تساعد الطلاب على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة من استخدام استراتيجية المناقشة،ومنها:

- جعل المناقشة تسير في اتجاهها المحدد من حيث الموضوع.
- مساعدة الطلاب على عدم الخروج عن موضوع المناقشة.
- إثارة دافعية الطلاب للتساؤل.
- إدخال خبرات جديدة لإثارة الحوار والمناقشة.
- العدل في إتاحة الفرصة للمتعلمين في المشاركة في المناقشة.
- الاستجابة لأسئلة الطلاب التي يطرحونها.

وحدد SUCHUMCK الأوار والوظائف المختلفة في استراتيجية المناقشة، وهذه الأدوار هي كالتالي:

1ـ المبادرة.
2ـ تقديم المعلومات
3ـ التوضيح.
4ـ الضبط.
6ـ البحث عن المعلومات.
7ـ إبداء الآراء.
8ـ التفصيل.
9ـ التشجيع.

(7) الأسئلة الصفية

لا يستطيع أحد تجاهل الدور الذي تقوم بـه الأسـئلة الصـفية في مواقـف المناقشـة داخـل حجرة الصف الدراسية،فهي تمثل قسماً كبيراً من وقـت التـدريس ،كـما ترعـى النشـاط التعليمـي وترفع من فعاليته وتـزود التلاميـذ بتوجيهـات بنـاءة ضروريـة ومحفـزة لـتعلمهم.وتعـد الأسـئلة الصفية مفتاحاً للمعرفة،وهي تمثل وسيط المناقشة بين الطـلاب والمعلم،وبـين الطـلاب ومـا يقـدم لهم من خبرات ومواد تعليمية.

وتنمي الأسئلة الصفية التي يستخدمها المعلم المبادأة لدى الطلاب،وتلقي الضوء على نقاط القوة والضعف في اكتساب الطلاب المادة العلمية،وهي الأساس الذي يقوم عليه تشخيص مستوى الطلاب من حيث القوة والضعف والقصور.

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في التربية على ضرورة مساعدة الطلاب عـلى أن يتعلمـوا كيـف يتعلمون،وأن يصبحوا مستقلين في تعلمهم ،وأن يفكروا لأنفسهم، ولعل من أهم الوسـائل الفعالـة في تحقيق هذا الأسئلة الصفية،ولكي يصـبح المتعلمـون مسـتقلين في تعلمهـم وأكـثر اعـتماداً عـلى أنفسهم عليهم أن يتعلموا كيف يطرحون الأسئلة،وهم يتخذون من المعلم نموذجاً لهم في ذلك .

ويسهم استخدام الأسئلة الصفية في تنمية مهارات التفكير لـدى الطلاب،حيـث تسـاعدهم عـلى الإدراك الجيـد للمعـارف والمعلومـات ،وتثـير انتبـاههم ودافعيـتهم للـتعلم،كما أنهـا تظهـر العمليات العقلية المختلفـة في صـورة اسـتجابات لفظيـة. كـما أنهـا تكشـف عـن ميـول التلاميـذ واهتماماتهم المختلفة،وتشجعهم وتحثهم على المناقشة.

أما في مجال التحصيل فإن استخدام الأسئلة الصفية يساعد على ربط الخبرات السابقة بالخبرات والمعلومات الجديدة،وجعل المتعلم يتمثل الخبرات ويدخلها في بنائه المعرفي،كما أن استخدام الأسئلة الصفية يساعد الطلاب في تنظيم أفكارهم ومراجعة المعلومات السابقة ،وتعمل على إبراز العلاقة بين السبب والنتيجة.وتقتضي أهداف تدريس التربية الدينية الإسلامية بمراحل التعليم المختلفة استخدام المعلمين للأسئلة الصفية بمعدل كبير، وذلك لطبيعة المادة الدراسية نفسها؛فالتربية الدينية الإسلامية تبحث في ما يحيط بالإنسان وتفسيره وعلاقته بالله تعالى والكون وغير ذلك مما يثير حب الاستطلاع لدى الطلاب،ويدفع المعلمين إلى طرح الأسئلة المختلفة لتنمية مهارات عقلية مختلفة لدى المتعلمين.

كما أن منهج اللغة العربية يتضمن بعض القضايا الجدلية مثل:التلوث ،وقدرة الله،والانحراف،والحرابة،وتنظيم الأسرة،بجوانب القضايا الفقهية المعاصرة مثل تحديد النسل،والإجهاض،والتعقيم،والفساد في الأرض.وإذا كان تدريس التربية الدينية الإسلامية يهدف إلى إكساب الطلاب أسلوب التفكير العلمي الناقد،فهذا يستوجب استخدام الأسئلة الصفية وممارسة الحوار والمناقشة مع المتعلمين،بجانب أن استخدام الأسئلة الصفية في تدريس اللغة العربية يثير اهتمام الطلاب نحو موضوع الدرس أو في بيان أهمية أو القضية الدينية،وهي تكشف عن اتجاهات الطلاب،وتسهم في تعديل المفاهيم الدينية المغلوطة.

(8) صياغة الأسئلة الصفية:

تعد الأسئلة الصفية من الأمور المهمة التي يجب أن يهتم بها المعلم في أثناء التخطيط والإعداد لدرسه،وتعتبر صياغة الأسئلة الصفية صياغة جيدة مهارة من مهارات التدريس الصفي التي يجب أن يلم بها ويراعيها عند قيامه بممارسة عملية التدريس.

ويمكن تحديد بعض التوجيهات الخاصة التي ينبغي أن يراعيها المعلم عند صياغة الأسئلة الصفية في النقاط التالية:

- **أن يكون السؤال موجز الصياغة.**
- **أن تكون الخبرات المستخدمة في مستوى الطلاب.**
- **أن لا يكون السؤال موحياً بالإجابة.**
- **أن يكون السؤال واضحاً ومحدداً .**

ـ أن يكون السؤال مناسباً للزمن المتاح للإجابة.

ـ أن يسهم السؤال في تنشيط عملية المناقشة.

ـ أن يراعى الترابط بين الأسئلة الصفية.

ـ أن تساعد الأسئلة الطلاب على التفكير لا التخمين.

(9) تصنيف الأسئلة الصفية:

يطـرح المعلمـون أنواعـاً متعـددة مـن الأسـئلة الصـفية ،وقـد جـرت محـاولات متعـددة لتصنيفها،فمنها ما يصنف حسب الشكل إلى أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة،ومنها ما يصنف حسب الاتجاه مثل الأسئلة المحايدة والأسئلة الإيحائيـة أو الموجهـة،ومنها مـا ينـدرج تحـت الغـرض مـن السؤال وتقسم إلى أسئلة معرفيـة تتضـمن الحقـائق والمعلومـات والمفـاهيم والتفسـير والتحليـل والتقويم،أو أسئلة تعتمد على العمليات العقلية.ويمكن عرض بعض نماذج الأسئلة فيما يلي:

(1) نموذج (weaver&cinci(1960:

قسم ويفر وسينسي أسئلة المعلم الصفية إلى نوعين رئيسين هما:

الأسئلة التذكرية:

وهي الأسئلة التي تعتمد على الذاكرة،والغرض منها تحفيـز التلاميـذ لاسـتعادة المعلومـات المطلوبة وتأكيد بعض الحقائق لديهم،ومن أمثلتها:

ـ اذكر عدد الخلفاء الراشدين.

ـ ما أركان الإسلام الخمسة؟

ـ من أول من أسلم من الرجال؟.

الأسئلة المثيرة للتفكير:Thought provoking questions

وهي أسئلة تتعـدى حـد الـذاكرة واسـتعادة المعلومـات واسـتظهارها إلى المعرفـة والفهـم الحقيقي للمعلومات وإنتاج إجابات منطقية،ومن أمثلتها:

ـ وضح أسباب اختلاف الفقهاء في بعض الأحكام الشرعية.

ـ في ضوء دراستك لموضوع تنظيم الأسرة، استنتج أسباب تحريم تحديد النسل والإجهاض.

(2) نموذج ستاهل :

صنفت كل من ستاهل و أنزالون الأسئلة الصفية إلى ثلاثة أشكال هي:

ـ أسئلة التميز أو التفريق.

ـ أسئلة الاستدلال.

ـ أسئلة التبرير.

(3) نموذج ويلسون جون:

قسم ويلسون جون أسئلة المعلم الصفية أغلى أربعة أقسام رئيسة هي:

ـ الأسئلة التحليلية:

وهي أسئلة تتطلب عبارات أو جملاً تحليلية توضح طبيعة المطلوب وتكون هذه الإجابات التحليلية صحيحة بالضرورة؛لاعتمادها بالدرجة الأولى على معنى الكلمة أو الجملة أو النموذج الذي يحتوى السؤال.

ـ الأسئلة التقييمية:

ولهذا النوع من الأسئلة مدلول قيمي،فعبارات المدح والثناء واللوم والنقد أو التصنيف تمثل كلها عبارات قيمية مرتبطة بمشاعر الفرد ،وكل إجابة من الإجابات تمثل رأياً لكنه مدعم بمعيار أو سبب يشير إلى تبرير الرأي وصلاحيته.

ـ أسئلة ما وراء الطبيعة:

وهو نوع من الأسئلة يعطي أهمية كبيرة للأمور الغيبية،وهذه الأسئلة عليها ما دام هدفها هو البحث وراء الحقيقة وليس التشكيك في قيم المجتمع الدينية وأخلاقياته.مثل:كيف تستدل على وجود الله؟.

ـ أسئلة تعتمد على العمليات العقلية:

أسئلة حقائقية: وهي أسئلة تميز قدرة الطالب على التذكر،والإجابة عن هذه الأسئلة تتطلب مجرد استدعاء المعلومات،مثل:

ـ من الذي قام بجمع القرآن الكريم؟

ـ من مؤذن الرسول(صلى الـلـه عليه وسلم)؟

ـ ما أقصر سورة في القرآن الكريم؟.

أسئلة تجريبية:

وتتطلب من التلاميذ أن يربطوا أو يحللوا معلومات معطاة أو مختزنة في الذاكرة ويعطوا إجابات متوقعة،وقد تتطلب الإجابة فترة طويلة من التفكير،مثل:

ـ ما أسباب تحريم كل من السرقة والغش؟

أسئلة إنتاجية:

لا تقتصر الأسئلة الإنتاجية على إجابة واحدة صحيحة،فهي أسئلة غير محددة ومن المستحيل توقع الإجابة عنها،وتتوقع من التلميذ استخدام خياله للتفكير بإبداع وتقديم شيء فريد،مثل:

ـ ما الحلول الممكنة للتغلب على انحراف الشباب؟

(4)نموذج كينث (1995) keneth

يعد نموذج كينث توزيعاً لأنماط الأسئلة على النحو التالي:

(1)الأسئلة اللامة:

وتستخدم بغرض تركيز الانتباه على درس اليوم أو المادة موضوع النقاش،علاوة على ذلك يمكن أن تستخدم لتحديد ما تعلمه الطالب أو لجذب انتباهه في بداية الدرس أو للتأكد من استيعابه خلال أو هند الانتهاء من الدرس.

(2)الأسئلة السابرة:

هذا النوع من الأسئلة يدفع إلى التفكير بصورة أعمق في الإجابة الأولى،فتستخدم هذه الأسئلة لإعادة التركيز على الإجابة،أو تنمية وعي نقدي أو توضيح إجابات الطالب،فهذه الأسئلة تدعو إلى مزيد من الشرح من قبل الطالب.وكان بياجيه أول من استخدم مفهوم السؤال السابر وقد جاء اهتمامه بهذا السؤال للكشف عن المرحلة النمائية التطورية للطفل،وحتى يتمكن بياجيه من تحديد المرحلة التي يمر بها الطفل كان لابد له من سبر كل إجابة يصدرها،لذلك كانت أسئلته متعمقة وسابرة لأعماق الطفل حتى يحدد بدقة المرحلة التي يقف فيها،وقد ساعدته هذه الأسئلة السابرة في تحديد خصائص المرحلة الذهنية،وخصائص تفكير الأطفال .

(5) نموذج (Bloom(1956

هذا التصنيف يعد من أشهر التصنيفات وأكثرها شيوعاً بالرغم مما يتضمنه النموذج من أوجه قصور،وقد صنف بلوم الإدراك الإنساني في ست مراحل متتابعة تصاعدية،قاعدتها المعرفة وعملياتها،وقمتها التقويم والقدرة على الحكم،وقسم الأسئلة الصفية إلى ستة مستويات :

- التذكر.
- الفهم والاستيعاب.
- التطبيق.
- التحليل.
- التركيب والإبداع.
- التقويم وإصدار الحكم.

(6) نموذج التساؤل الدائري (Question Circle(1983

صنفت كل من كيلي وكريستنبوري الأسئلة الصفية التي يستخدمها المعلم،وأكدتا على أن الأسئلة الصفية تستطيع أن تتجمع في شكل دوائر متقاطعة أو متداخلة، وتمثل مناطق مختلفة ،ولكن في شكل متحد،والدوائر الثلاث من الأسئلة هي:

- أسئلة الموضوع أو المسألة.
- أسئلة الحقيقة الشخصية.
- أسئلة الحقيقة الخارجية.

(7)نموذج جازاك (Gauzak (1967

قام جازاك بتصنيف الأسئلة الصفية المتعلقة بالفهم القرائي، وبعد تحليل هذه الأسئلة تم تحديدها في مستويات ستة هي:

- أسئلة التميز والتعرف.
- أسئلة الاستدعاء.
- أسئلة الترجمة.
- أسئلة الحدس.

ـ أسئلة الشرح والتعليل والتفسير.

ـ أسئلة التقويم.

(10) استراتيجيات توجيه الأسئلة:

هناك عدة استراتيجيات تجعل المعلم قادراً على توجيه الأسئلة الصفية بشكل جيد نذكر منها الاستراتيجيات التالية:

ـ توجيه عدد قليل من الأسئلة في الحصة.

ـ إطالة فترات الانتظار عقب توجيه الأسئلة.

ـ توزيع الأسئلة على معظم الطلاب في الفصل.

ـ تشجيع مشاركة التلاميذ في المناقشات.

ـ تحسين نوعية الإجابات عن طريق التعزيز(مصطفى إسماعيل ، 2002) .

التعلم التعاوني

تعد استراتيجية التعلم التعاوني من الاستراتيجيات التدريسية الفعالة،لاسيما في تدريس اللغة العربيةو التربية الدينية الإسلامية،انطلاقاً من قول الله تعالى: ﴿وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان واتقوا الله إن الله شديد العقاب ﴾ (المائدة،2).وقد دلت كثير من الدراسات التربوية على أهمية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التحصيل المعرفي والقدرات الذهنية والاتجاهات الإيجابية.

وتعرف استراتيجية التعلم التعاوني بأنها: " نوع من التعلم الذي يأخذ مكانه في بيئة حجرة الدراسة،حيث يعمل الطلاب سوياً،في مجموعات صغيرة مختلفة، فيقسمون المهارات والمهام والأفكار فيما بينهم، ويعملون بطريقة تعاونية تجاه إنجاز مهام أكاديمية مشتركة ومحددة" .

ويرى جونسون أن التعلم التعاوني هو الاستخدام التعليمي الأمثل للمجموعات الصغيرة بحيث يعلم الطلاب بعضهم بعضاً لزيادة تعلمهم إلى أقصى حد ممكن،حيث يقسم الطلاب إلى مجموعات مكونة من (2ـ5) أعضاء بعد أن يتلقوا تعليمات بذلك من المعلم. بعد ذلك بالاشتغال في العمل حتى يفهم وينجز جميع أعضاء المجموعة بنجاح.

وهناك العديد من العوامل التي يجب أخذها في الاعتبار عند تحديد حجم المجموعة يمكن إيجازها في النقاط التالية:

ـ يجب أن تتضمن المجموعة ذات الحجم الكبير مدىً متنوعاً من الخبرات،والقدرات والمهارات.

ـ في حالة المجموعة الكبيرة الحجم والتي تتضمن أفراداً أكثر مهارة يجب أن تتاح الفرصة أمام كل فرد في المجموعة للحديث.

ـ يجب أن يحدد حجم المجموعة في ضوء المواد التعليمية المتاحة وفي ضوء طبيعة المهام.

وترى **wainbernr** أن التعلم التعاوني عبارة عن أسلوب تربوي يؤدي إلى مكاسب عالية في الإنجاز الأكاديمي،وتحسن كبير وواضح في اتجاهات الطلاب،وتفاعلهم الاجتماعي.

أهداف التعلم التعاوني:

يهدف استخدام استراتيجية التعلم التعاوني إلى تحقيق عدد من الأهداف يمكن أن نحددها في الأهداف التالية:

ـ تحسين أداء المتعلم في المهام الأكاديمية.
ـ التقبل الأشمل للذين يختلفون في الثقافة والطبقة الاجتماعية.
ـ تعليم مهارات التعاون والتضافر والمشاركة الفعالة.
ـ إكساب الطلاب مفاهيم الديموقراطية والشورى.
ـ تدريب الطلاب على مهارات التخطيط والإدارة.
ـ التدريب على استخدام مهارات التفكير والتحليل والتأمل.
ـ تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المادة الدراسية.
ـ زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم.
ـ إنقاص التعصب والتحزب والتحيز.

أنواع التعلم التعاوني:

تتعد أنواع استراتيجية التعلم التعاوني،تبعاً لاختلاف الموقف التعليمي،ويمكن تحديد نماذج التعلم التعاوني في الأنواع التالية:

ـ المجموعات التعاونية الرسمية: وتعرف بأنها مجموعات قد تدوم من حصة صفية إلى أسابيع متعددة،ويعمل الطلاب فيها معاً للتأكد من أنهم قد أتموا بنجاح المهمة التي أسندت إليهم.

ـ <u>المجموعات التعاونية غير الرسمية:</u> وهي مجموعات ذات غرض خاص قد تدوم من بعض دقائق إلى حصة صفية واحدة.ويستخدم هذا النوع من المجموعات أثناء التعليم المباشر الذي يشمل أنشطة مثل عرض شريط فيديو بهدف توجيه انتباه الطلاب إلى المادة التي سيتم تعلمها.

ـ <u>المجموعات التعاونية الأساسية:</u> وهي مجموعات طويلة الأجل وغير متجانسة وذات عضوية ثابتة،والهدف الرئيس منها هو أن يقوم أعضاؤها بتقديم الدعم والمساندة والتشجيع الذي يحتاجون إليه لإحراز النجاح الأكاديمي .

دور المعلم في التعلم التعاوني: يمكن تحديد أدوار المعلم في التعلم التعاوني في عدد من الاستراتيجيات منها ما يلي:

ـ تحديد أهداف الدرس بشكل واضح.

ـ ترتيب الطلاب في مجموعات قبل بدية الدرس.

ـ شرح المهمة التعليمية والهدف منها للطلاب.

ـ إثارة انتباه الطلاب في مجموعات التعلم التعاوني.

ـ مساعدة المجموعات على العمل لإنجاز المهام.تحليل معلومات الطلاب التي توصلوا إليها.

ـ عرض النتائج النهائية.

ـ يدرك ويقدر إنجازات المجموعات.

ـ يتيح الفرصة لاستخدام المعلومات استخداماً نافعاً.

دور الطالب في التعلم التعاوني:

ـ تنظيم الخبرة وتحديدها وصياغتها.

ـ جمع المعلومات وتنظيمها.

ـ تنشيط الخبرات السابقة وربطها بالخبرات الحالية والمواقف الجديدة.

ـ التفاعل في إطار العمل الجماعي التعاوني.

وهناك خمسة شروط يجب أن تتوافر في الموقف الصفي التعاوني هي:

ـ الاعتماد الإيجابي المتبادل:فالطالب مرتبط بزملائه بشكل جماعي وليس بصورة فردية.

ـ المحاسبة الفردية: أي أن كل فرد من أفراد المجموعة مسئول بدور ومهمة محددة.

ـ التفاعل المباشر وجهاً لوجه: وذلك من خلال الحـوار والمناقشـة وتبـادل الآراء والأفكـار بـين أفراد المجموعة.

ـ مهارات العمل الجماعي:ومنها التعـاون والشـورى والديموقراطيـة والتسـامح وتقبـل الـرأي الآخر.

ـ التقويم الذاتي:أي أن المجموعة عليها أن تقوم أداءها من أجل التحسين والتجويد في المـرات القادمة.

10

الفصل العاشر

تطوير تدريس اللغة العربية باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة

مقدمة

تتنافس مختلف دول العالم فيما بينها على رفع مستويات شعوبها في مختلف مناحي الحياة ، وتحقيق المواقع الريادية في ركب الحضارة الإنسانية المعاصرة،والسعي إلى تطويرها، وقد أولى المفكرون على الدور الرئيس والحاسم الذي تتطلع به التربية في التقدم الحضاري، و إنتاج العلم والعلماء ، وتوجيه اهتمام الأجيال إلى ضرورة تبني أسلوب التفكير العلمي،منهجاً مستديماً يقترن بمختلف الأنشطة وأنواع السلوك عند الفرد والجماعة ، وصولاً إلى بناء الإنسان المفكر، ويتطلب هذا الأمر الاهتمام بالمناهج التربوية ، والتركيز على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة وتطويرها.

ولم يعد تعليم التفكير للطلاب اليوم هو ما يشغل علماء التربية، وإنما أصبحت جودة التفكير هي أهم التوجهات التربوية المعاصرة،التي تتطلب من المتعلم التفاعل مع مشكلات حياته، ومتغيرات عصره، والمستجدات المتلاحقة والمتنوعة، وليصبح ذا قدرة على تحليل المواقف واتخاذ القرارات ، وأصبح جوهر عمليات التربية الآن تعليم الطلاب كيف يفكرون بطريقة فاعلة تجنبهم مزالق التفكير ،وتدربهم على استراتيجياته .

ومن هذه الاستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تدور حول وعي الفرد بما يقوم به من مهارات وعمليات في أثناء التفكير بغية تحسين الذاكرة ومراقبة عمليات التعلم وضبطها.

و يشير مفهوم ما وراء المعرفة Metacognition الذي يعد واحداً من التكوينات النظرية المعرفية في علم النفس المعرفي المعاصر- إلى عمليات التحكم التي يستخدمها الفرد في حل المشكلات،وهي عمليات تخطيطية و تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة اللازمة لحل المشكلة(فتحي عبد الرحمن جروان:1999،ص 43) ويرجع هذا المفهوم بأصوله إلى العالم فلافل Flavell (1971)، وذلك من خلال بحثه حول عمليات الذاكرة والتخزين والاسترجاع،ومراقبة تلك العمليات، والتحكم الذاتي فيها .

كما تعد استراتيجيات ما وراء المعرفة إحدى برامج التفكير العليا، .وقد ظهر مفهوم ما وراء المعرفة Metacognition في بداية السبعينيات ليضيف بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي، ويفتح مجالاً واسعاً للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والاستيعاب والوعي ومهارات التعلم والدراسة وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينيات والتسعينيات ،ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام نظراً لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار(DouglasHacker:2002) .

وفي مجال تعليم اللغات حظيت استراتيجيات ما وراء المعرفة بأهمية كبيرة نظراً للدور الذي تقوم به في تنمية مهارات اللغة وضبطها والتحكم فيها، وهذه الاستراتيجيات تشير إلى وعي المتعلم بما يقوم بأدائه من مهام، والمهام اللغوية التي يقوم بها المتعلم من أجل تنمية كفاءته اللغوية تتضمن ثلاث مراحل هي :ما قبل المهمة، ومرحلة إنجاز المهمة اللغوية، ومرحلة ما بعد إنجاز المهمة اللغوية، وفي كل مرحلة من هذه المراحل يتحقق التخطيط والتنظيم والمراقبة والتقييم وإدارة المعلومات وتطويرها .

فقبل الشروع في المهمة اللغوية يقيم الطالب ما لديه من معرفة حول المهمة التي سيؤديها، ويقوم باستجواب نفسه حول معرفته السابقة وما يريد أن يقوم به، ويستمر الطالب في أثناء إنجاز المهمة اللغوية في تقييم تلك المعرفة عن المهمة، فقد يكتشف أجزاء مهمة نسيها، وقد يتوقف قليلاً لإعادة تجميع المعلومات وإدراك ما وقع فيه من أخطاء، وبعد إنجاز المهمة يقوم الطالب مرة جديدة بتقييم ما قام به.

وفي مجال تعلم القراءة يكون استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ضرورياً، عندما يواجه الطالب صعوبات في الفهم، "فيكون وعي الطالب بجوانب الضعف والقوة فيما يقرأ دافعاً إلى إعادة النظر في الأساليب والنشاطات الذهنية والأدائية التي استخدمها، ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة عليها من حذف وإضافة وتعديل، بغرض تصحيح مسار التعليم" (مصطفى إسماعيل موسى:2002،).كما أن المتعلم من خلال استخدامه لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعلم اللغة يساعده في القدرة على تنظيم أفكاره ، وتوظيف الأدلة والبراهين والشواهد توظيفاً دقيقاً، (سمير شريف استيتية :2002) .

وتأسيساً على ما سبق فإن السبيل لزيادة وعي الطلاب بالمهارات اللغوية هو إكسابهم القدرة على استخدام استراتيجيات تحديد الغرض مما يتعلمونه ،وكيفية تنشيط وتوظيف المعرفة السابقة في مواقف التعلم الحالي، وتركيز الانتباه على النقاط والعناصر البارزة في المادة اللغوية المتعلمة، وممارسة أساليب التقييم للأفكار والمعاني، ومراقبة النشاطات الذهنية واللغوية المستخدمة للتحقق من مدى بلوغ الهدف.

وإذا كانت الدعوة إلى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في مراحل التعليم العام ضرورة ، فإن الدعوة إلى تدريب طلاب الجامعة وبخاصة طلاب كلية التربية على هذه الاستراتيجيات أشد ضرورة، حيث إن الطالب في هذه المرحلة أصبح مهيأً لتجاوز نقل التراث إلى حسن تفسيره، والانتقاء منه، وإحياء عناصره الثابتة ، ثم ربطها بواقع مجتمعه .

كما أن مناهج التعليم الجامعي تهدف إلى تكوين إنسان يتميز بالقدرة على التفكير السليم، والإحاطة بطرائقه، والإدراك الواعي بالأساليب المستخدمة في دراسة الكون والبيئة المحيطة، والقدرة على التحليل الموضوعي للظواهر والمشكلات ، وفهم حركة التاريخ الإنساني والخصائص التي تميز مراحله، والاستفادة من حقائقه ، بالإضافة إلى التعود على تقييم تجاربه في الحياة من منظور شمولي والاستفادة من دروسها. (رشدي طعيمة ومحمد البندري :2004).

ولعل تلك الأهداف السابقة التي تسعى المؤسسة الجامعية إلى تحقيقها لدى المتعلمين تتناسب مع منطلقات ما وراء المعرفة التي تتطلب من المتعلمين أن يمارسوا استراتيجيات التخطيط والمراقبة والتقييم لتفكيرهم بصورة مستمرة،ورسم الخطط اللازمة للمواقف التي يتعرض لها، ويحللها إلى عناصرها ، وتقييم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة .

كما أنه في سبيل السعي إلى وضع معايير لتحقيق الجودة في التعليم الجامعي اقترح البعض وضع معيار اكتساب الخريج معلومات يستطيع توظيفها وتطبيقها في مواقف الحياة اليومية ،مع التركيز على تعرف كيفية الوصول إلى المعرفة بالإضافة إلى قدرته على ممارسة التعلم الذاتي الذي يؤهله للتوصل إلى الحقائق والمفاهيم بدقة . (سعيد إسماعيل :2007)

وتعليم التفكير واستراتيجياته يعد من أحد أهم أهداف التربية اللغوية في العصر الحالي، وتزويد الدارسين في مجال اللغة العربية ومهاراتها باستراتيجيات التفكير يجعل الطلاب المعلمين قادرين على فهم طبيعة اللغة والقواعد التي تضبطها وتحكم ظواهرها والخصائص التي تتميز بها مكوناتها، أصوات ومفردات وتراكيب . (رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع:2000،)

كما أن تدريب معلمي اللغة العربية والطلاب المعلمين في كليات التربية هو السبيل لإيجاد المعلم المتفهم لتلك الاستراتيجيات والقادر على تطبيقها وتدريب تلاميذه عليها . ويسهم من جهة أخرى في حبهم اللغة العربية وامتلاك مهارات الكفاءة اللغوية.

ـ مفهوم ما وراء المعرفة:

تشغل مهارات التفكير بأنواعها ومستوياتها المختلفة وضعاً مركزياً في علم النفس المعرفي المعاصر، والتربية الحديثة لأنها تشكل إحدى الظواهر الأكثر أهمية وضرورة لدى المتعلمين، حيث تنطوي نشاطات الإنسان اليومية على الكثير من المواقف التعليمية التعلمية

المهمة، ونظراً للاهتمام المتزايد والمتنامي من قبل المهتمين من الباحثين والقائمين على شئون التعليم بالتركيز على التربية السيكولوجية للمتعلمين من خلال تأصيل القدرة على مهارات التفكير بمستوياتها المختلفة.

لذلك يرى فتحي جروان (1999) أن التعليم الفعال لمهارات التفكير يبدو حاجة ملحة أكثر من أي وقت مضى،لأن العالم أصبح أكثر تعقيداً نتيجة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى مناحي الحياة،وربما كان النجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها.

كما أن هناك أسباباً عديدة تحتم على مدارسنا وجامعاتنا الاهتمام المستمر بتوفير الفرص الملائمة لتطوير وتحسين مهارات التفكير لدى المتعلمين بصورة منظمة وهادفة.الأمر الذي يتطلب معه ضرورة امتلاك المتعلمين درجة كافية من الوعي بالاستراتيجيات والمهارات ما وراء المعرفية.

وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينيات والتسعينيات ،ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام نظراً لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار. (Douglas Hacker:2002).

وباستعراض عدد من تعريفات ما وراء المعرفة يجد الباحث أنها تدور حول العناصر الآتية : " وعي الفرد وإدراكه لما يقوم به،وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه،وكذلك اختيار الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها،بالإضافة إلى تمتعه بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذاته وتقييمها " (صفاء يوسف الأعسر:1998).

ويرى أنور محمد الشرقاوي (1991) أن ما وراء المعرفة هي "وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة نتيجة حصوله على معرفة أو معلومات معينة تتصل بهذه المواقف" .

وتعني ما وراء المعرفة أنها "عمليات التحكم العقلي العليا كالتخطيط والمراقبة والتقييم وتمثل حالة الوعي وإدارة مهارات التفكير الأخرى والتحكم فيها" .(راشد الكثيري:2000). وهذا التعريف يشير إلى الاستراتيجات الرئيسة لما وراء المعرفة وهي: التخطيط،والمراقبة، والتقييم. باستثناء استراتيجيات أخرى مثل التنفيذ والتنظيم، بالإضافة إلى أن المفهوم السابق أشار إلى دور الفرد في ممارسة مهارات التفكير الأخرى وما تقوم به ما وراء المعرفة من إدارة وتحكم لها.

ويعرف كل مـن أليسـاندرو وبـاتريزا Alesandro&Patriza(2000) مـا وراء المعرفـة بأنها " عمليات التفكير التحكمي، والتحكم والوعي بالأشكال المختلفة للعمل العقلي، والمعرفة باسـتراتيجيات تسـاعد في تنفيـذ العمل،وكـذلك التقـويم الـذاتي" . Alesandro&Patriza: 2000)

ويرى كل من كـوب و كركـوا Kopp&Krakaw أن مـا وراء المعرفـة تعنـي " المعرفـة الخاصة المرتبطة بقدرات الذاكرة ومتضمنة الوعي للتذكر والجهـد المطلـوب لمهـمات ذاكريـة محددة والحاجة إلى استراتيجيات خاصة" .

ونجد أن هذا التعريف قد اقتصر على الذاكرة فقط وما يقوم به المـتعلم مـن مهـمات خاصة بالتذكر مع تأكيده على دور الاستراتيجية في تنظيم العمل والوعي به.

وتعني ما وراء المعرفة " وعينا التام وما فيه من تيقظ وإحساس بالخطوات التي تقـوم بها أثناء عملية التفكير ".(محمد عبد الرحيم عدس:2000) . وهذا التعريف يشير فقط إلى مـا يقوم به الفرد من وعي ويقظة وانتباه أثناء التفكير دون إشارة إلى ما تتضمنه عمليات التفكير فوق المعرفي من مراقبة وتحكم وتعديل للغموض وتقييم عملية التفكير التي يقوم بها الفـرد. ويرى إدوارد دي بونو Edward De Bono أن ما وراء المعرفة هي " الطريقـة المعرفيـة التـي تعيد وترتب المعرفة،وهي خاصة بصنع القرار،وحل المشكلات وخلـق فـرص مناسـبة للـتعلم" . (Francis Hunkins: 1995) .

وباستقراء التعريفات المختلفة لمفهوم ما وراء المعرفة يتبـين لنـا أن معظـم التعريفـات تكاد تتفق على أن ما وراء المعرفة مفهوم يشير إلى قدرة الفرد على التفكير فيما يتعلمه الـذي يتعلمه،وتحكمه في هذا التعلم، وهو اتجاه في تعليم المهارات المعرفية يؤكد على وعي المتعلم بعمليات التفكير المختلفة المتضمنة في المهارة التعليمية التعلمية. وكذلك قدرة الفرد (المتعلم) على بناء استراتيجية لاستحضار المعلومات التـي يحتاجهـا،وأن يكـون عـلى وعـي تـام ومعرفـة شاملة بالاستراتيجية التي يتخذها ،والخطوات التـي يسـير عليها،وكـذلك تقـويم مـدى أثـر مـا توصل إليه التفكير من نتائج.

ومن خلال مراجعة التعريفات السابقة لمصـطلح مـا وراء المعرفـة نجـد انهـا تضـمنت عناصر ثابتة نكاد نراها في كل تعريف مثل التخطيط والوعي والاستراتيجية والادارة والتنظـيم والتقييم.،وهي عناصر سوف يجيء لحديث عنها عند عرض استراتيجيات ما وراء المعرفة.

كما تشير التعريفات السابقة مثل تعريف أنور الشرقاوي (1991) وونج (1986) Wong ، وفلافـل (1979) Flavell وسـترينبرج (1999) Sternberg، وعبـد الـرحيم عـدس (2000)

إلى أن ما وراء المعرفة كمصطلح يعني (عملية) تتحكم في عدد من العمليات الأخرى، كما أنها (عملية) تتضمن عدة عمليات،تلك التي يمكن أن نطلق عليها مسمى استراتيجيات، حيث إن مصطلح (عملية) يشير إلى مجموعة من الخطوات والإجراءات التي يقوم بها الفرد أثناء تعلمه.

كما تشير التعريفات السابقة إلى أن ما وراء المعرفة عبارة عن معرفة ووعي الفرد بعملياته المعرفية وقدرته على تنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره، وأن هذه المراقبة تتيح فرصة السيطرة بفاعلية أكثر على عمليات المعرفة. كما أن المصطلح لا ينصب فقط ـ من خلال التعريفات السابقة ـ على معرفة الفرد بنظام الذاكرة لديه، وإنما بالإضافة إلى ذلك يتضمن الوعي بعمليات تكوين وتناول المعلومات بصفة عامة والوعي أيضا ببعض المهارات المعقدة كالتخطيط والتوجيه والتقييم الذاتي والاستدلال ومعرفة متى وأين وكيف يتم التذكر.

ويلاحظ من عرض التعريفات السابقة لمفهوم ما وراء المعرفة أنه للتمييز بين التفكير فوق المعرفي وبين الأنواع المختلفة الأخرى من التفكير ، لابد من النظر إلى مصدر ما وراء المعرفة، والتي لا تنطلق من حقيقة الشخص الخارجية مباشرة ، وإنما ترتبط بما يعرفه الفرد من تمثيل داخلي لهذه الحقيقة، والتي يمكن أن تتضمن ما يعرفه الفرد عن التمثيل الداخلي، كيف تعمل، وكيف يشعر الفرد بها، وهكذا فإن ما وراء المعرفة تشتمل على مراقبة فعالة، يتبعها تنظيم وتنسيق لإجراء ما وراء المعرفة لتحقيق أهداف المعرفة، أو الحكم على ما إذا كان الفرد يعرف أو لا يعرف إنجاز المهمة.

ويلاحظ على التعريفات السابقة لمفهوم ما وراء المعرفة أنها :

ـ أكدت على بعدي ما وراء المعرفة المعرفي والتحكمي.

ـ أكدت على دور العمليات الإجرائية في متابعة وتنظيم التفكير.

ـ اتفقت على أهمية ما وراء المعرفة في التعلم الفعال وتنمية الفهم وحل المشكلات وتنمية مهارات التفكير المختلفة.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مفهوم ما وراء المعرفة بأنها:

" معرفة الفرد ووعيه بعملياته المعرفية ، وقدرته على تخطيط وتنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره وتشمل المهارات والاستراتيجيات التي تقوم بمهمة التحكم و السيطرة على العمليات المعرفية ،والموجهة لدراسة موضوع معين، واستخدام القدرات المعرفية بفعالية لتحقيق أهداف التعلم".

وهـذا الـوعي مـا وراء المعـرفي يتضـمن الـوعي اللغـوي ، والـوعي المعـرفي، والـوعي الاجتماعي، والوعي الثقافي، حيث تتضمن ما وراء المعرفـة طـرح الأسـئلة التـي تشـير إلى هـذا الوعي مثل : كيف تتذكر الكلمات؟ ما الذي يساعدك في فهم كلـمات الـنص الـذي تدرسـه؟ما الذي تحتاجه لعمل المهمة؟ ما الذي لا تسـتطيع عملـه؟ ولمـاذا؟ ومـا الـذي تسـتطيع عملـه؟ وكيف تعمله؟وماذا تحتاج للمراجعـة؟ ولمـاذا؟ ومـا الشيء الـذي التـالي الـذي سـوف تفعلـه؟ ولماذا؟ وما الشيء الذي ستفعله في حال عدم فهمك؟ وكيف تختبر عملك؟ .

كـما يشـير مفهـوم الـوعي إلى أن يتأمـل الفـرد الموقـف الـذي أمامـه، ويحللـه إلى عناصره،ويرسـم الخطـط اللازمـة لفهمـه بهـدف الوصـول إلى النتـائج التـي يتطلبهـا الموقـف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة(عدنان يوسف العتوم:2004) .

ـ مكونات ما وراء المعرفة :

على الرغم من أن مصطلح ما وراء المعرفة حـديث نسـبياً، إلا أن هنـاك رأيـاً يرجـع في أصـوله إلى أفكـار قديمة،فقـد تحـدث كثـير مـن المنظـرين التربـويين أمثـال ديـوي Dewey ،وثورندايك Thorndike ،وجـودJudd عـن أهميـة معرفـة الطـلاب لإجـراءات حـل المشـكلة ذهنيـــاً،ومن ثـــم محاولـــة نقلهـــا إلى مواقـــف جديـــدة، و أشـــار جلـــوفر ورونيـنج(1987)Glover&Ronning إلى أن ديـوي ركـز عـلى الفعـل التـأملي reflective actionالذي يتضمن الرغبة في القيام بالتقويم الذاتي والتطوير الذاتي لما يقوم به الفرد.

ولعل هذا الاختلاف بين الرأيين(حداثة المفهوم وأصالته) هو السبب الـذي يـفسر عـدم الاتفاق بين التربويين على مكونات ما وراء المعرفـة، حيـث يشـير دوجـلاس هـاكير Douglas Haker إلى أن فلافل Flavellقسم ما وراء المعرفة إلى معرفة إدراكيـة فوقيـة وخـبرة إدراكيـة فوقية،وتشير الأولى إلى المعرفة بالشخص المدرك وبالمهمة المدركة،وبالاستراتيجية المستخدمة في الإدراك ،أما الثانيـة فتشـير إلى أي خـبرة واعيـة سـواء أكانـت عقليـة أم انفعاليـة. Douglas .(Haker: 2002)

ويركز فلافل Flavell على المكـون الأول لمـا وراء المعرفـة ويـرى أنـه عبـارة عـن ثلاثـة متغيرات رئيسة هي:

أ ـ متغيرات الشخص:

وتشير إلى نوع المعرفة المكتسبة،وتنقسم إلى ثلاثة متغيرات داخل الفرد مثل اعتقاده بأنه ممتاز في المهام اللفظية ولكنـه ضـعيف في المهـام المكانيـة. والثـاني وهـو المقارنـة بـين

الأشخاص من داخلهم، والثالث هو المتغير العام ويعني مقدار المعلومات والأفكار المكتسبة عن الأحداث العالمية للمعرفة البشرية. (السيد محمد أبو هاشم:1999،ص205) . وهو ما أشار إليه استبك (Stipek(1998 حيث وضح أن متغيرات الشخص تعني الوعي بما نمتلكه من قدرات واستراتيجيات ومصادر ووسائل نحتاجها لأداء المهام بفعالية أكثر. (Stipek: 1998, p21). في حين أن فان إيد Van Ede (1993) أطلق على هذا المتغير اسم معتقدات الكفاءة الذاتية للذاكرة.

ب ـ متغيرات المهمة:

وهي متغيرات تتصل بمطالب المهمة والعمل على تحقيق أهدافها، و معرفة المتعلمين الغرض من التعلم، وطبيعة المادة المتعلمة، وتتضمن أيضاً معرفتهم عن المخرجات أو الإنتاج اللغوي النهائي ومعرفتهم بالأسئلة.(Christine Goh: 1997) .

وتتفق أنيتا ويندن & Anita Wenden (1998) مع كريستين جوه Christine Goh (1997) في تحديد مكونات ما وراء المعرفة، وذلك من خلال متغير المهمة الذي يشير إلى معرفة الشخص بأهداف دراسته وتعلمه،والنتائج المرجوة التي يسعى إلى تحقيقها من تعلمه. (Anita Wenden: 1998) .

ج ـ متغيرات الاستراتيجية:

وتعني أن التعلم يتم من خلال نوعين من الاستراتيجيات؛ الأولى معرفية وتعمل على الوصول بالشخص إلى هدف معرفي عام أو نوعي،والثانية ما وراء معرفية وتعني الشعور بدرجة مرتفعة من الثقة بأننا وصلنا إلى الهدف المرجو . ومن الواضح أن متغيرات الشخص والمهمة والاستراتيجية متفاعلة فيما بينها،وأن المعرفة عن هذا التفاعل هي معرفة مكتسبة بشكل واع ومقصود .

أما استبك (Stipek(1998 فيرى أن متغير الاستراتيجية تعني القدرة على استخدام الاستراتيجية المعرفية في تحسين ما نتعلمه من خلال صياغة أو وضع الأهداف والتخطيط وكتابة المذكرات والتكرار والتدريب وتقوية الذاكرة والمقارنة للفهم والاستدلال والتنبؤ (Stipek: 1998, p21).بينما يرى ويندن Wenden أن المعرفة الاستراتيجية تدور حول معرفة المتعلمين بالاستراتيجيات،وبصورة خاصة معرفة الاستراتيجية التي لها تأثير في تحقيق الأهداف وتتضمن أفضل المداخل لتعلم اللغة. (Christine Goh:1997) .

بينما يرى كل من جاكوبس وباريس ـ أن مصطلح ما وراء المعرفة يتضمن مظهرين أساسيين ،أو يشتمل على مكونين رئيسيين هما :

أ ـ التقويم الذاتي للمعرفة self- appraisal of cognition :

ويتضمن ثلاثة أشكال معرفية هي : المعرفة التقريرية Declarative Knowledge ، والمعرفة الإجرائية Procedural Knowledge ، والمعرفة الشرطية conditional knowledge ، وتعبر المعرفة التقريرية عما هو معروف في مجال معين ، وتجيب عن سؤال ماذا ، وتتعلق بالإجراءات المختلفة التي يجب أن تؤدي لتحقيق المهمة مثل التخطيط للحركة القادمة، واختيار الاستراتيجيات ، وتحديد الوقت المناسب، وتحديد الجهد المطلوب ، والمراجعة والتغيير إلى استراتيجيات أخرى لإزالة مشكلات تعترض الأداء .

ب ـ الإدارة الذاتية للمعرفة self – management of cognition :

تمثل الإدارة الذاتية للمعرفة العنصر الثاني لما وراء المعرفة كما يرى جاكوبس وباريس Jacobs & Paris، ويشير كل من يور وكريج (1992) Yore & Craig إلى أن الإدارة الذاتية تشمل التقييم ، والتنظيم ، فالتقييم تقدير لمعرفتنا الراهنة، كما تسأل نفسك : هل أعي ما أقرأ ؟ هل صادفت هذه المشكلة من قبل؟ هل هناك مزيد من المعلومات يمكن أن أجمعها قبل الشروع بالمهمة؟ .

وعملية التقييم هذه عملية داخلية تبدأ قبل البدء والشروع بالمهمة، وتستمر أثناء إنجازها وبعدها، وتتضمن التحقق من مدى الوصول إلى الأهداف، واختيار الاستراتيجيات اللازمة ، وتحديد الصعوبات الكامنة وطرائق التغلب عليها، والتنبؤ بالنتائج . أما التنظيم فيتضمن التحقق من مدى التقدم نحو الهدف الرئيس، أو الأهداف الفرعية .

ويشير كوستا costa إلى مكونات ما وراء المعرفة ويقسمها إلى مكونين هما :

أ ـ المعرفة والتحكم الذاتي:

وتتضمن فعل الإرادة والدافعية والاتجاه والانتباه،وكذلك المراقبة واتجاه الفرد نحو العمل أو المهمة . ويشير بوردن ووليامز (1997) Burden & Williams أن اتجاه الطلاب يسهم ويزيد خبرة الطلاب في التعلم باستخدام استراتيجيات متعددة .

ب ـ المعرفة وعمليات التحكم :

وتتضمن عمليات التحكم ، التخطيط الذي يهتم بتخطيط وتنمية وتتابع الأفعال ، وتحديد الاستراتيجيات وخطواتها من أجل حل المشكلة ، والمراقبة الذاتية وهي تعني مراقبة المتعلمين أنفسهم أثناء التعلم، والتقييم الذاتي الذي يشجع الطلاب ليفكروا برؤية ناقدة حول تعلمهم. (Amal Farid:2000).

ويوضح فتحي مصطفى الزيات (1998) أن الوعي بما وراء المعرفة له ثلاثة مكونات هي:

أ ـ المعرفة العامة بالاستراتيجية،مثل الوعي بأهمية الاستراتيجيات وفعالية استخدامها.

ب ـ المعرفة النوعية بالاستراتيجية، وتختص بالمعرفة الخاصة باستراتيجية معينة وكيفية تطبيقها ومتى يتم تطبيقها.

ج ـ معرفة العلاقات بين الاستراتيجيات ،والتي تختص بالخصائص المشتركة بين الاستراتيجيات والفروق بينها ومدى مناسبة كل منها لمهمة معينة.

تعقيب على مكونات ما وراء المعرفة :

وبالنظر إلى الجهود السابقة لتحديد مكونات ما وراء المعرفة نجد أن من العلماء مثل فلافل Flavell و ويندن Wenden أرجعا مكونات ما وراء المعرفة إلى ثلاثة مكونات ثلاثة ؛ مكون يتعلق بالشخص وقدراته، ومعرفته وإدراكه لهذه القدرات الشخصية . ومكون ثان يتعلق بالمهمة ومطالبها، وتحديد الغرض منها ، وطبيعتها، ومكون ثالث خاص بالاستراتيجية التي تهدف إلى الوصول بالمتعلم إلى تحقيق أهدافه.

في حين أن كلاً من جاكوبس وباريس Jacobs & Paris ، وكوستا Costa يرون أن ما وراء المعرفة تتضمن عمليتين أساسيتين هما التحكم والإدارة ، والتقويم الذاتي حيث إن عملية التقويم الذاتي للمعرفة تتضمن ثلاثة أنواع للمعرفة الضرورية هي : المعرفة التصريحية، و المعرفة الإجرائية، و المعرفة الشرطية.

ومن خلال ما سبق يمكن تحديد مكونات ما وراء المعرفة في المكونات والعناصر التالية:

أ ـ معرفة الشخص لنفسه وقدراته ومهاراته .

ب ـ معرفة الفرد لكيفية التعلم .

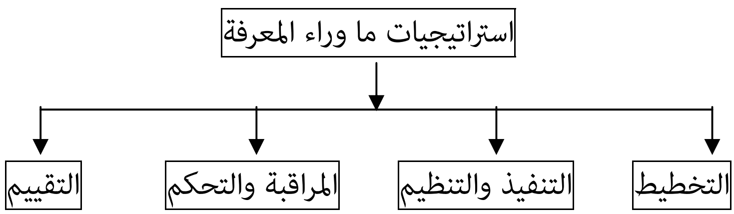
ج ـ العوامل التي تؤثر في التعلم .
د ـ آراء الفرد حول ما يؤدي إلى النجاح .
هـ ـ تحديد سبل وأوجه التغلب على المعوقات .
و ـ معرفة المهام أو غرض القيام بها وأهدافها.
ز ـ تحديد الاستراتيجيات اللازمة لتحقيق الهدف.

ـ استراتيجيات ما وراء المعرفة :

هناك اتفاق ـ يكاد يكون عاماً ـ بين الباحثين الذين اهتموا بموضوع ما وراء المعرفة على أنها تتضمن مجموعة من الاستراتيجيات الرئيسة ، والتي يمكن أن نطلق عليها اسم عمليات، وهذه الاستراتيجيات يمكن أن تعلم بطريقة غير مباشرة ،كما أن هذه الاستراتيجيات أو العمليات يمكن أن تتحسن لدى المتعلم عن طريق الممارسة المستمرة والتدريب المتصل، وقد تكون هذه الاستراتيجيات هدفاً أساسياً لمؤسسات التعليم.

وقد توصلت الدراسات التي أجريت منذ بداية السبعينات حول ما وراء المعرفة أو التفكير فوق المعرفي إلى تحديد عدد من الاستراتيجيات الرئيسة (العمليات العليا) ، التي تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتوجيهها عندما ينشغل الفرد / المتعلم في موقف حل المشكلة أو اتخاذ القرار. وهذه الاستراتيجيات الرئيسة متعددة الوجوه،ومعقدة التركيب؛ لأنها تتضمن عدداً من الاستراتيجيات الفرعية بداخلها.

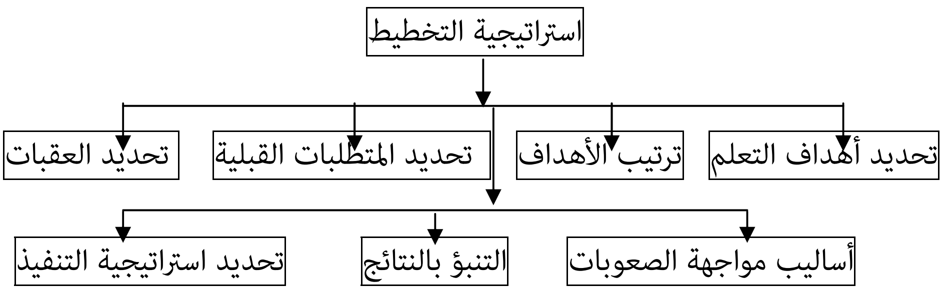
ويمكن تحديد استراتيجيات ما وراء المعرفة في الاستراتيجيات الرئيسة التالية :
أ ـ استراتيجية التخطيط .
ب ـ استراتيجية التنفيذ والتنظيم.
ج ـ استراتيجية المراقبة والتحكم .
د ـ استراتيجية التقييم .
والمخطط المفاهيمي الآتي يوضح استراتيجيات ما وراء المعرفة الرئيسة :



وفيما يلي تفصيل الاستراتيجيات السابقة:

1ـ استراتيجية التخطيط :

تتضمن استراتيجية التخطيط جملة من القواعد والمهارات الفرعية المتداخلة التي توجه إجراءات المتعلم في سعيه لتخطيط خبرات التعلم الصفي وتحقيق النتاجات المقصودة.ويمكن للمتعلم أن يستخدم هذه المهارات في أثناء تخطيطه لخبرات التعلم والمواقف التي سيتفاعل معها بهدف إنماء أبنيتهم المعرفية وتطويرها ضمن دراسته لمادة الأدب العربي. وسيعرض فيما يلي عدد من المهارات الفرعية لاستراتيجية التخطيط :



1 ـ تحديد أهداف التعلم(الإحساس بوجود مشكلة):

تتضمن هذه المهارة تحديد المتعلمين لأهداف دراستهم لموضوع أدبي معين، وتوجيه انتباههم نحو الدرس أو النص الأدبي ،وتشمل هذه المهارة إخبار الطلاب بموضوع الدرس،وإثارة رغبتهم فيه،ومدى أهميته، والفائدة المرجوة التي سيحققها لهم؛من أجل تحديد أهداف عامة وخاصة .

مثال:

إذا أردت أن تحدد مجموعة من أهداف دراستك لموضوع " ما وراء المعرفة" فإنك تضع عدة أهداف بناء على تعرفك على الموضوع بصورة سريعة، ومن هذه الأهداف:

أ ـ تحديد مفهوم ما وراء المعرفة.

ب ـ استنتاج الاستراتيجيات الرئيسة لما وراء المعرفة.

ج ـ تحديد أهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في دراسة الأدب الأموي.

د ـ استخدام بعض مهارات استراتيجية التخطيط.

مثال:

أ ـ تحديد التيارات والاتجاهات الأدبية في العصر الأموي.

ب ـ تحديد العوامل التي ساعدت على ظهور الشعر السياسي في العصر الأموي.

ج ـ استنتاج رأي الكاتب في تعدد صور الغزل في العصر الأموي.

ب ـ ترتيب الأهداف حسب الأهمية والأولوية:

وفي هذه المهارة يقوم المتعلم بترتيب الأهداف التي حددها في المهمة السابقة ،وذلك حسب الأهمية، وكذلك ترتيب المهام التي سيقوم بها مثل تحديد الفكرة الرئيسة في الموضوع الدراسي، ثم تحديد الأفكار الثانوية وتشمل هذه المهارة القدرة على تقدير أهمية الهدف،وكذلك تحديد أكثر العوامل أهمية بالنسبة للموضوع المقصود قراءته والتفكير فيه.

مثال:

أ ـ تحديد مفهوم الأدب. (1)

ب ـ تحديد مفهوم الأدب الأموي.(2).

ج ـ استنتاج الأغراض الأدبية في الشعر الأموي.(3)

ج ـ تحديد المتطلبات القبلية للتعلم :

وهي مهارة تشير إلى تحديد مدى استيعاب المتعلم للمعلومات والمعارف الأساسية ذات الصلة بموضوع التعلم الحالي، وأنه قادر على ربط هذه المعرفة والمعلومات السابقة بالخبرة الجديدة. ويحتاج المتعلم في هذه المهمة إلى اتخاذ قرار واع حول معلوماته السابقة عن الموضوع، حيث ما يعرفه عنه، وما يريد أن يعرفه قبل تناوله بالدراسة.

ومن أمثلة ذلك عندما تريد أن تقرر ما تعرفه عن موضوع ما وراء المعرفة ما يلي:

أ ـ مفهوم التفكير.

ب ـ أنواع وأنماط التفكير.

ج ـ خصائص التفكير المركب.

د ـ استراتيجية التفكير.

مثال:

عندما تريد أن تقرر معرفتك السابقة بموضوع أدب الأطفال فإنك تحدد ما يلي:

أ ـ مفهوم الأدب.
ب ـ مفهوم أدب الأطفال.
ج ـ أنواع أدب الأطفال.
د ـ خصائص أدب الأطفال.

د ـ تحديد العقبات والصعوبات المحتملة :

وفي هذه المهارة يقوم المتعلم بتحديد العقبات والصعوبات التي يمكن أن تواجه المتعلم أثناء دراسته لموضوع الدرس الحالي .وهي تشير إلى وعي المتعلم بما سوف يدرسه، وما قد يواجهه من صعوبات تتعلق بالموضوع نفسه، مثل طول الموضوع، وحداثته، وصعوبة بعض المفردات به،أو قصر الفترة الزمنية المخصصة لدراسته.

مثال:

أ ـ قلة المعلومات المعروضة.
ب ـ نقص الخبرة الأدبية.
ج ـ عدم توافر المعاجم الأدبية.
د ـ قلة المصادر الحديثة.
و ـ صعوبة بعض المفردات الواردة بالموضوع.
ز ـ طول الموضوع وقصر الفترة الزمنية لدراسته.
هـ ـ صعوبات ترجع إلى الذاكرة ونسيان المعلومات.

هـ ـ اقتراح أساليب مواجهة الصعوبات والعقبات :

وهي مهارة فرعية مهمة لاستراتيجية التخطيط تهدف إلى زيادة وعي المتعلم بعملية التعلم والعقبات التي ستواجهه، ومن ثم محاولة التخطيط لتحديد واقتراح الأساليب والوسائل التي تساعده في مواجهة هذه العقبات والصعوبات.

مثال:

أ ـ تقسيم الموضوع إلى فقرات وأجزاء إن كان طويلاً.
ب ـ تسجيل المعلومات والبيانات في أوراق خشية نسيانها.

ج ـ الاستعانة بمعجم لغوي لمعرفة معاني الكلمات المبهمة.

وـ التنبؤ بالنتائج المتوقعة والمرجوة:

وتشير هذه المهارة إلى قدرة الطالب على توقع أحداث تأسيساً على معلوماته السابقة، سواء كانت ناتجة عن ملاحظاته، أو عن استنتاجات خرج بها من تجارب معينة. وتزيد هذه المهارة من قدرة الفرد في تعرف العلاقة بين الأسباب والنتائج، كما أن هذه المهارة تساعد على التخطيط المسبق، والتجهيز الدقيق، واستخدام بعد النظر، فالتنبؤ يعتمد على الاستدلال والمنهج الاستدلالي.

مثال :

ما النتائج التي تتنبأ بتحقيقها بعد دراسة موضوع ما وراء المعرفة؟

ـ لمحاولة الإجابة عن هذا السؤال لابد وأن تقوم بعدة خطوات منها :

1ـ تعرف نوع المادة المقروءة.(التفكير ـ استراتيجيات التفكير والتعلم).

2ـ تحديد أسلوب الكاتب وطريقته في الكتابة:

أ ـ عرض المفهوم.

ب ـ بيان أهميته.

ج ـ عرض الموضوع أو الفقرة ففي نقاط.

د ـ تحليل القطعة أو الموضوع المقروء ويكون ذلك باتباع ما يلي:

ـ معرفة طريقة تنظيم الموضوع.

ـ معرفة طريقة السير في الموضوع.

ـ تعيين العبارات والفقرات والأجزاء الرئيسة مثل:

أ-مفهوم ما وراء المعرفة.

ب -استراتيجيات ما وراء المعرفة.

ج- المهارات الفرعية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة.

زـ تحديد واختيار استراتيجية التنفيذ:

وتشير هذه المهارة إلى أن تحديد المتعلم لاستراتيجية التنفيذ يمكن أن يسهم في تحسين التعلم الصفي ، وتدريب المتعلم لأن يكون مخططاً استراتيجياً لتعلمه يجعله يشارك

في قرارات تعلمه بشكل فعال ، وهذا يحوله من إنسان سلبي يمارس عليه فعل التعليم إلى إنسان إيجابي يشارك في تخطيط وتأسيس تعلمه بشكل مقصود، وإن مجال تفضيل تدريب المتعلم على " استراتيجية" تعلمه إنما تهدف إلى تطوير عمليات عقلية كالاكتساب والحفظ، والتخزين، واستبقاء التعلم. كما تتضمن هذه المهارة تحديد متى يستخدم العملية فوق المعرفية التي سيستخدمها، وتحديد لماذا تستخدم هذه العملية دون غيرها .

مثال:

في هذه المهارة تقوم بتحديد الخطوات والإجراءات المطلوبة لحل المشكلة،وينبغي عليك أن تسأل نفسك عدة أسئلة وأنت تقوم بوضع إطار لدراسة الموضوع مثل:

ـ ما المشكلة وكيف أحلها؟

ـ ما مدى كفاءتي في حل المشكلة؟

ـ ما الذي يجب أن أتعلمه من هذا الموضوع؟

ـ ما الذي أعرفه عن هذا الموضوع؟

ـ ما الوقت الذي أحتاجه لإتمام هذه المهام؟.

مثال:

إذا كان الطالب بصدد قراءة فقرة قرائية فإنه بعد أن يقوم بالاستجواب الذاتي مستخدماً الأسئلة مثل:

ـ لماذا أقرأ هذه الفقرة؟

ـ عن ماذا يريد أن يقوله الكاتب هنا؟

ـ ما الهدف الذي أسعى إليه من دراسة هذه الفقرة؟

ـ ما معلوماتي السابقة عن هذه الفقرة؟

يسأل الطالب نفسه:

ـ كيف سأدرس هذه الفقرة؟ ثم يحدد بعض الإجراءات التي ينبغي عليه اتباعها، مثل:

(1) أتصفح الفقرة بصورة سريعة للتعرف على معناها العام.

(2) تعرف معاني الكلمات المبهمة في القطعة عن طريق استخدام السياق الذي ذكرت فيه الكلمة،أو الاستعانة بالمعجم.

(3) تحديد الفكرة الرئيسة في الفقرة.

(4) تحديد النقاط المهمة عن طريق استخدام مذكرات الهامش، مثل:

ـ الدائرة ◯ حول الأسماء والأماكن.

ـ الشرطة ـــــ تحت العبارات المهمة.

ـ النجوم *** أمام الأفكار الفرعية بالفقرة.

(5) تصنيف المعلومات والبيانات الواردة في الفقرة وفق نظام معين.

وسيأتي شرح هذه المهام وعرضها بالتفصيل في الحديث عن المهارات الفرعية لاستراتيجية التنفيذ والتنظيم.

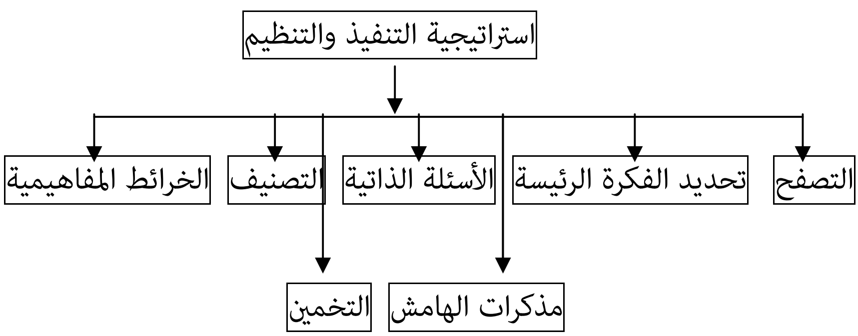
2 ـ استراتيجية التنفيذ والتنظيم:

تشير استراتيجية التنفيذ والتنظيم إلى التنفيذ الفعلي للتعلم وبدء التعلم الصفي باستخدام المواد التعليمية المعدة مسبقاً وضمان سير جميع النشاطات بكل جودة وطريقة نظامية، وهذه الاستراتيجية الرئيسة تضم عدداً من المهارات الفرعية التي يوظفها المتعلم لتسهيل مهمة اكتساب وتطوير معرفته ومهاراته، إذ تدار هذه المهارات من قبل المتعلم Davidson.

ويعرفها فتحي مصطفى الزيات (1998) بأنها: محاولة إيجاد أو استقاق تنظيم أو ترتيب للمادة المتعلمة يقوم على تنظيم وحدات المادة من الأقل عمومية إلى الأكثر عمومية.

ويقصد باستراتيجية التنظيم والتنفيذ في الدراسة الحالية أنها امتلاك الطالب لمهارات الحصول على المعلومات، ومهارات تنظيم تلك المعلومات وترتيبها، بحيث يمكن استخدامها بفعالية أكثر، والتي تعكس قدراتها على المقارنة والتصنيف والترتيب والتمثيل للبيانات والمعلومات المتاحة له.

وقد أشار كثير من علماء التربية إلى المهارات الفرعية لاستراتيجية التنفيذ والتنظيم، ومن هذه المهارات ما يلي:



1 ـ مهارة التصفح :

وهي مهارة تستخدم من اجل الحصول على المعنى العام لموضوع أو نص قرائي معين،حيث إن التصفح ـ كمهارة ـ يستخدم في القراءة ليسهم في البحث عن فكرة عامة،أو تحديد معنى عام حول المادة المقروءة، وهي قراءة سريعة تركز على ما يجذب الانتباه،وتمكن هذه المهارة المتعلم من الحصول على معنى لما يقرأ ، وكيفية تنظيمه قبل الانخراط في القراءة، وتتضمن هذه المهارة النظر إلى ما يمكن للقارئ أن يتعلمه من العنوان، أو المقدمة، ويمكن تحديد المدلول الأدائي لهذه المهارة بكونها التصفح للحصول على نظرة عامة تمهيدية للمحتوى والتنظيم وتعيين الحالة العامة للنص المقروء.

مثال:

هناك عوامل سياسية واقتصادية واجتماعية ساعدت على تعدد التيارات الأدبية في العصر الأموي:

1ـ كثرة الثروات وانتشار الترف.

2ـ تعدد الأحزاب السياسية.

3ـ استعار العصبيات والقبليات.

ـ يقوم الطالب باستخدام صحيفة التصفح من أجل الحصول على الفكرة العامة الرئيسة في هذا الموضوع مستعينا بذلك بـ :

أـ العنوان الرئيسي للموضوع

ب ـ العناوين الفرعية

ج ـ الفقرة الأولى من الموضوع.

2 ـ تحديد الفكرة الرئيسة :

وتعني تعرف القارئ لموضوع النص، وما الموضوع الرئيس له،والأمور الأساسية التي يتحدث عنها النص. وهذا يقتضيان ينظر المتعلم بعناية إلى عنوان النص ،ومقدمته،والعبارة المفتاحية فيه،والعناوين الجانبية في الموضوع، وكذلك الفقرة الأولى والأخيرة في الموضوع المقروء.

مثال :

تأمل حركة الناس والسيارات في الشوارع، ثم اسأل نفسك: ماذا يحدث لو أن الشوارع خلت من إشارات المرور؟ أو رجاله؟فمضى كل سائق بسيارته أمام السيارات القادمة من الجهات الأخرى ؟ من أجل ذلك كان لابد من تنظيم المرور للسيارات،والناس،فوضعت الإشارات الضوئية والكتابية،والمرسومة،والعلامات الضوئية الأرضية،وصار هذا التنظيم قانوناً لا يحيد عنه السائق والراجل،ومن حاد عنه عرض نفسه للعقاب أو الهلاك،وهو نظام له قواعده الثابتة في كل دول العالم.

ولكي تقوم بتحديد الفكرة الرئيسة في الفقرة السابقة ،عليك أن تقوم بمجموعة من الخطوات والإجراءات منها ما يلي:

ـ تحديد معاني الكلمات المبهمة في الفقرة مثل: تأمل ـ لا يحيد ـ الراجل.

كتابة بعض الأسئلة والإجابة عنها،مثل :

ـ لماذا تنظم الدولة حركة المرور في الشوارع؟

ـ اذكر بعض ما يوضع على جانبي الطريق لتنظيم حركة المرور.

ـ لمن وضعت إشارات المرور؟ ولماذا؟

ـ ما آداب المرور؟

(3)قراءة الجملة الافتتاحية في الفقرة بعناية.

(4)اقتراح عدة عناوين للفقرة المقروءة ، مثل:

ـ تنظيم حركة المرور. ـ المرور نظام عالمي. ـ أهمية تنظيم المرور.

(5) قراءة الجملة الختامية في الفقرة أكثر من مرة.

(6) تحويل العنوان المقترح إلى سؤال ، مثل: لماذا وضعت قواعد المرور؟

3 ـ الأسئلة الذاتية:

تعد مهارة صياغة الأسئلة الذاتية من أبرز مهارات ما وراء المعرفة ،وهي تستخدم عادة في تعلم موضوعات القراءة،ومهارات الكتابة، وهي مجموعة من الأسئلة التي تساعد على الاستيعاب الدقيق. وقد عبر كوستا Costa عن أهمية مهارة الأسئلة الذاتية بقوله : " بصرف النظر عن المادة التعليمية، فمن المفيد للمتعلم أن يوجه لنفسه مجموعة من الأسئلة قبل التعلم، وفي أثنائه،وهذه الأسئلة الذاتية تيسر الفهم، وتشجع التلاميذ على التوقف والتفكير في العناصر المهمة" . (مصطفى إسماعيل موسى:2002).

ويشير ستيفن أرنولد Stephen Arnold (1996) إلى أهمية استخدام الأسئلة الذاتية ،حيث إنها تنمي عمليات التفكير مثل الوعي عند الطلاب، والحساسية العالية تجاه المشكلات، بجانب أنها تحمل الطلاب على اكتشاف حلول جديدة لصعوبات تعلمه. (Stephen Arnold:1996).

وقد أشار كنج أليسون إلى نوعين من الأسئلة الذاتية؛ الأسئلة الموجهة ، والأسئلة غير الموجهة، والأسئلة الموجهة هي تلك الأسئلة التي يضعها الطالب في ضوء توجيهات وإرشادات معلمه الذي يمده بجذور الأسئلة، مثل : ما نقاط القوة؟ ، ماذا يحدث لو؟ ، لماذا يكون ... مهماً؟. وهذه المهارة يعمد فيها القارئ إلى طرح الأسئلة حول ما يقرأ ،مما يساعده على فهمه والاستجابة له ، وغالباً ما يتم اللجوء إلى هذه المهارة عندما يحتاج القارئ أن يفهم ويستخدم المعلومات الجديدة .

<u>وهذه المهارة تتطلب عدداً من القدرات أهمها ثلاث هي :</u>

أ ـ القدرة على تحمل الغموض.

ب ـ القدرة على توضيح الأفكار.

ج ـ القدرة على التركيز والانتباه.

مثال:

أ ـ ما المقصود بأدب الأطفال؟

ب ـ ما الأنواع الأدبية التي تناسب أطفال المرحلة الابتدائية؟

4 ـ مهارة التصنيف:

التصنيف مهارة تفكير أساسية لبناء الإطار المرجعي المعرفي للفرد، وضرورية للتقدم العلمي وتطوره،بل يمكن اعتبارها من أهم مهارات التفكير. ويشير فتحي جروان (2002) إلى أن تعلم مهارة التصنيف عبارة عن تعلم ماهية الخصائص المشتركة بين جميع مفردات فئة أو عائلة معينة وغير المتوافرة لدى مفردات فئة أو عائلة أخرى من الأشياء،وإيجاد نظام أو طريقة لفصل المفردات وإلحاقها بفئات لكل منها خصائص تميزها عن الفئات الأخرى.

وترجع أهمية استخدام مهارة التصنيف إلى أن المادة المتعلمة، أو الموضوع الواحد يشمل عدداً من المعلومات بعضها حقائق، وبعضها مفاهيم، وبعضها أحداث، وشخصيات،

وقوانين ومصطلحات، وهذا الكم الهائل من المعلومات يضع ضغوطاً كبيرة على المتعلم لحفظها واستيعابها ،وتذكرها، ومن المفيد أن يجمعها المتعلم ويصنفها في مجموعات حسب الصفات التي تشكل قاسماً مشتركاً بينها، وهذا يسهل على المتعلم عملية حفظها واستيعابها.

وتتلخص هذه المهارة في قائمة الخطوات التي يمكن اتباعها عند القيام بعملية التصنيف، وتضم الخطوات ما يأتي:

أ ـ تحديد الأهداف المرجوة من وراء عملية تصنيف البيانات والمعلومات.

ب ـ استعراض البيانات والمعلومات موضوع التصنيف وتفحصها للتعرف على طبيعتها.

ج ـ تذكر المعلومات السابقة وتجميعها حول مدلولات البيانات أو معانيها.

د ـ اختيار مفردة من بين هذه البيانات.

هـ ـ البحث عن مفردة أخرى تشبه المفردة الأولى في خاصية أو أكثر .

و ـ تحديد ماهية القاسم المشترك الذي يمكن اختياره كعنوان توضع تحته المفردتان اللتان تم اختيارهما.

ز ـ البحث عن جميع المفردات الأخرى التي يمكن إلحاقها بالمفردتين السابقتين ووضعهما تحت العنوان نفسه.

مثال :

يقوم الطالب بإعداد جدول وفق معيار محدد ، بحيث يتضمن الجدول عدداً من الخانات تشير كل خانة منها إلى فئة معينة مثل: الشعراء ـ الأماكن ـ الحقائق ـ الأبيات الشعرية ـ المفاهيم الأدبية،مثل الجدول التالي:

شعراء	أماكن	المفاهيم الأدبية
ـ مجنون ليلى.	ـ مكة المكرمة.	ـ شعر الغزل والتشبيب.
ـ جميل بن معمر.	ـ المدينة.	ـ الغزل العفيف.
ـ عمر بن أبي ربيعة	ـ الحجاز.	ـ الغزل الصريح

5ـ الخرائط المفاهيمية الدلالية:

توضح الخرائط المفاهيمية الخلفية المعرفية للقارئ التي من خلالها يحاول إعـادة بنـاء النص المقروء من خلال عمليات القراءة المتعددة التي يقوم بها .

ويشير كل من فيرجازون (Fergazon(1995 ، وميلينتوش (Melentosh(1995 إلى أن الخرائط المفاهيمية عبارة عن توضيح للأفكار الرئيسة التـي ينبغـي التركيـز عليهـا عنـد تعلـم المادة المقروءة، وتوضيح المسارات التي يمكن أن يسلكها المتعلم للربط بين معـاني المفهـوم في صورة مخطط يظهر مدى تحصيل المتعلم للمفـاهيم الفرعيـة التـي تـرتبط بمفهـوم رئـيس أو فكرة رئيسة.

ويعـد مخطـط المفهـوم أداة لجعـل المعـاني والعلاقـات أكـثر حسـية ويسـهل إدراكها،والاجتهاد في بناء مخططات مفاهيمية يؤدي إلى تمييز علاقات جديدة، وتشكل نشـاطاً خلاقاً يمكن أن يساعد في تطوير التفكير لدى المتعلم.

وعلى هذا فإن الخرائط المفاهيمية تساعد على الفهم عـن طريـق الـتعلم النشـط؛ لأن الطالب يقوم بربط الأفكار داخل المخطط ، وبين تلك التي في ذاكرته وخلفيته المعرفية.

وقد أكدت نتائج الدراسات والبحوث التي استخدمت الخرائط المفاهيمية في التدريس على أنها تسهم في تحقيق بعض النتاجات التعليمية منها ما يلي:

أ ـ تسـهيل حـدوث الـتعلم ذي المعنـى ،حيـث يقـوم المـتعلم بـربط المعرفـة الجديـدة بالمفاهيم السابقة التي لها علاقة بالمعرفة الجديدة.

ب ـ مساعدة الطلاب على تعلم المفاهيم وإدراك العلاقات بينها .

ج ـ توضيح المفاهيم وتحسن الإطار المفاهيمي لأفكار الطالب.

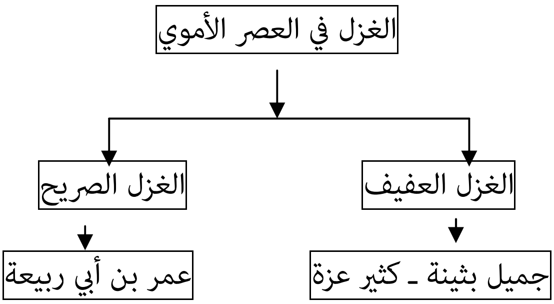
د ـ زيادة الحصيلة المعرفية المتكاملة للطلاب، وذلـك بـتعلمهم كيفيـة الـتعلم وإدراكهـم للعلاقات بين المفاهيم ،واختزال الوقت المستغرق في الحفظ.

هـ ـ احتفاظ الطلاب بالمعرفة وعدم نسيانها وذلك عن طريـق تقـديمها في صـورة بصريـة على هيئة أشكال خطية.

و ـ جعل المتعلم مشاركاً مشاركة فعلية في تكوين بنية معرفية متماسكة مرتبطـة بمفهـوم أساسي.

ز ـ توفير قدر من التنظيم الذي يعتبر جوهر التدريس الفعال..

مثال :



6 ـ عمل مذكرات توضيحية بالهامش:

تساعد مهارة عمل المذكرات التوضيحية بالهامش على تذكر وحفظ المعلومات والمفاهيم الواردة بالموضوع المقروء، كما أنها تساعد على الانتباه للمعلومات الجديدة، وتعين المتعلم في تشفير المعلومات والبيانات المقدمة له.

ومن أمثلة مذكرات الهامش ما يلي:

(؟) أمام المعلومات التي تحتاج إلى تفسير وتوضيح.

(=) تعريف لكلمة واردة بموضوع قرائي.

(⟵) نتيجة لسبب أو علاقة بين مفهومين.

وأشار جابر عبد الحميد جابر (1999) إلى بعض أمثلة مذكرات الهامش منها ما يلي:

أ ـ وضع علامات على التعريفات: مقدار الزمن الذي يقضيه المعلم في المهمة الأكاديمية يسمى -- الزمن المخصص للتعليم .

ب ـ دائرة حول الكلمات التي لا يعرفها: على الأقل يوجد أحد عشر من حيواناتها ونباتاتها المؤقلمة واردة في القائمة الفيدرالية للأنواع المعرضة للخطر .

ج ـ نجوم تلاصق الأفكار المهمة : إن النسق الذي تقوم عليه الاختبار ينبغي أن يكون* أخلاقياً.

****بنود الاختبار هي ......**

د ـ ترقيم الأفكار الأساسية: تتأثر الأنماط المناخية بـ : أ/ الضغط المنخفض . ب/ الضغط المرتفع.

هـ ـ خطوط تحت تعبيرات الملخص: المعلمون الجدد محظوظون لأنهم يبدأون عملهم المهني في وقت أمثل.

7 ـ مهارة التخمين:

تستخدم مهارة التخمين أثناء قراءة النص، وفيها يقوم القارئ بتخمين معنى الكلمة المبهمة فيه ،وذلك باستخدام السياق اللغوي لفهم معنى الكلمة غير المعروفة. وفي هذه المهارة يمارس المتعلم مهارات أخرى مثل : التنبؤ، والافتراض، والتوقع، وهي عبارة عن اجتهاد يقوم به المتعلم عندما لا تتوفر لديه المعلومات الكافية ،وذلك في محاولة للافتراض أو التخمين لمعنى الكلمة المبهمة .

وتسمى هذه المهارة أيضا بمتكئات المعنى، حيث تعني مجموعة من المساعدات الشكلية التي تساعد القارئ في هذا الشأن ومنها: العنوان – بدايات الجمل ـ الصور، وكلها تتيح للقارئ عملية تخمين كمعاني المقروء ،ويضاف إلى ذلك مجموعة محددة من الكلمات تعطي احتمالاً كبيراً لما يتبعها من كلمات. (رشدي أحمد طعيمة ومحمد علاء حلمي:2006) .

3 ـ استراتيجية المراقبة والتحكم:

تشير استراتيجية المراقبة والتحكم إلى كيفية حدوث التعلم ، وبيان القدرة على استيعاب القواعد ، كما تشير إلى العمليات الذهنية الداخلية للسيطرة والمراقبة وضبط الوعي في أثناء عملية التنفيذ، ويمكن أن يتم تدريب الطلاب على تعديل هذه العمليات الذهنية حتى يتسنى لديهم حاجة تساعد على تطوير استراتيجية فعالة لتحقيق الأهداف.

واستراتيجية المراقبة والتحكم " عملية تشمل عمليات ذهنية داخلية مثل الانتباه،والإدراك الانتقائي، وتحويل المعلومات إلى رموز قابلة للتخزين في الذاكرة طويلة المدى والاسترجاع.(يوسف قطامي ونايفة قطامي: 2002) .

وتسهم استراتيجية المراقبة والتحكم في تحقيق عدد من الأهداف منها ما يلي:

أ ـ مساعدة الطلاب على تذكر المهارات التي تعلمها واستحضار الخبرات السابقة.

ب ـ تزويد الطلاب بالتلميحات التي تساعد وتسهل عملية ترتيب المهارات.

ج ـ تحديد وقفات للمراجعة وعملية التنظيم المناسبة للخبرات.

د ـ تهيئة الفرص والمواقف الصفية التي يصل فيها الطلاب إلى إيجاد الخصائص المشتركة بين المعارف والمعلومات، والوصول إلى درجة الاستيعاب الواعي للمعلومات.

ويمكن تحديد المهارات الفرعية لاستراتيجية المراقبة والتحكم في المهارات الآتية:

1 ـ الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام:

وهي تعني أن يكون المتعلم على وعي مستمر ودائم وهو يدرس الموضوع بالهدف الذي يسعى إليه، مثل:

ـ تحديد الفكرة الرئيسة في النص الشعري.

ـ تسجيل الصعوبات التي تعترض المتعلم.

ـ استخلاص رأي الكاتب في الموضوع.

ـ وضع ملاحظات ومذكرات توضيحية بالهامش.

2 ـ الحفاظ على تسلسل العمليات والخطوات:

وهذا يتم من خلال تحديد المتعلم أولاً للمهام التي يقوم بها مثل تصنيف البيانات والمعلومات الواردة في موضوع أدبي،ثم وعليه بالانتقال من مهمة إلى أخرى وتسجيلها في دفتره.

ـ تركيز الانتباه على التفاصيل التي يجب تسجيلها.

ـ معرفة متى يتحقق هدف فرعي.

ـ حصر الانتباه:عن طريق إضافة تفصيلات وتوضيحات وأمثلة، أو أية معلومات متعلقة من المعارف والخبرات السابقة، وذلك عن طريق استرجاع خبراتك السابقة أثناء دراسة الموضوع .

مثال :

إذا كنت تدرس موضوعاً عن الأحزاب السياسية ودورها في شعر العصر الأموي،فإنك أثناء دراسة الموضوع تسجل في هامشه معلومات عن موقعة الجمل،وصفين،وحادثة التحكيم بين علي بن أبي طالب (رضي الله عنه) ومعاوية بن أبي سفيان.

و ـ اكتشاف العقبات والأخطاء:

وفي هذه المهارة يقوم المتعلم برصد العقبات والأخطاء التي يقع فيها أثناء دراسته لموضوع أدبي. ويمكن للمتعلم أن يعد جدولاً خاصاً لتحديد ورصد الأخطاء التي ارتكبها وهو يدرس الموضوع، وذلك من خلال مراجعته للموضوع نفسه، وما قام به من ملاحظات .

مثال : يصمم الطالب جدولاً خاصاً بالأخطاء والعقبات التي تواجهه أثناء دراسته لموضوع أدبي معين مثل الجدول التالي:

الأخطاء الإملائية	الأخطاء النحوية	العقبات التي تعترض تعلمي

ز ـ الحديث حول التفكير :

تعد مهارة الحديث حول التفكير من أبرز مهارات استراتيجية المراقبة والتحكم، وفيها يطلب المعلم من طلابه أن يفضوا بأفكارهم وأن يقوموا بتحليلها وتفسيرها ، وفيها يقوم المتعلم بوصف تفكيره حول الموقف المطروح ، أو المشكلة ، وفيها يستخرج الطالب شخصاً آخر من نفسه وينقل إليه ما يفكر فيه،ويناقش نفسه فيما توصل إليه ،ثم يبادر بالأسئلة التي يطرحها على نفسه، مثل:

ـ كيف توصلت يا باسل إلى الحل؟
ـ هل يمكن أن تذكر الخطوات التي قمت بها حتى توصلت إلى الحل؟
ـ ما هذه الخطوات بالتفصيل؟
ـ ما مدى ما توصلت إليه؟
ـ على ماذا اعتمدت في السير بهذه الخطوات؟

ويؤكد جابر عبد الحميد (1999) على أن مهارة التفكير بصوت مرتفع تزودنا بصورة جزئية عما يجري في العقل، وأن مهمة التفكير بصوت مرتفع ذاتها قد تغير ما يجري،وأن هذا الإجراء يعتبر سجلاً حرفياً للنشاط العقلي، و" أن استخدام الراشدين لبروتوكولات التفكير بصوت مرتفع يسهم في تعلم أفضل" .

وتعد استراتيجية المراقبة والتحكم بوجه عام من الاستراتيجيات الفاعلة في عمليات إثارة الدافعية لدى المتعلمين ممن يعانون من تدني الدافعية في تعلمهم، أو التدريب على التفكير المتعمق، أو التحصين ضد الانحرافات التي يتمثلها الطلاب في تحديد أسباب نجاحهم أو إخفاقهم.

و ـ استخدام صحيفة التفكير:

تتضمن هذه الاستراتيجية استخدام صحيفة التفكير، ومن خلالها يقوم المتعلم بتسجيل كل ما يقوم به من عمليات ذهنية وخطوات كتابةً حتى يمكن اكتشاف العقبات والأخطاء التي يقع فيها ،والمهارات والاستراتيجيات التي استخدمها أثناء دراسته لموضوع معين. وتعتبر صحيفة التفكير وسيط استراتيجي لتطوير ما وراء المعرفة وهي عبارة عن مفكرة يسجل فيها التلميذ عمليات التفكير والخطوات التي اتبعها.

مثال:

لقد استخدمت أكثر من استراتيجية ومهارة فرعية لما وراء المعرفة في دراسة موضوع شعر النقائض، أكتب تلك الاستراتيجيات والمهارات ووضح لماذا وكيف استخدمتها ومتى استخدمتها من خلال الجدول التالي:

الاستراتيجيات	المهارات	وقت استخدامها	هدف استخدامها	كيفية استخدامها

4 ـ استراتيجية التقييم:

تعد استراتيجية التقييم استراتيجية ضرورية لاتخاذ قرار للحكم على عملية التعلم، وهي استراتيجية تزود المتعلم ببيانات تتعلق بمستوى أدائه ونجاحه، وتزوده بمعلومات تساعده على بناء خطة لتطوير نفسه من أجل زيادة فاعلية ممارساته وأنشطته. هذا بالإضافة إلى أنها استراتيجية تعبر عن مدى كفاية المتعلم في تحديد واختيار وصياغة أهدافه التعليمية، ومدى استخدامه للأساليب والاستراتيجيات المناسبة، وكذلك قدرة المتعلم على تفسير ما يتوافر لديه من معلومات وبيانات (Davidson &Smith:199)

وتعني استراتيجية التقييم الحكم على الأفكار أو الأشياء أو الأنشطة، وتثمينها من جهة القدر أو القيمة أو النوعية، والمتعلم من خلال هذه الاستراتيجية يتعلم كيف يطلق الأحكام اعتماداً على معايير محددة، كما يستطيع من خلالها تكوين مسلمات ثابتة نسبياً يؤيدها ويدافع عنها.

وترى ربيكا أكسفورد (1996) أن استراتيجية التقييم تعني تحديد تقدم المتعلم في تعلم اللغة الجديدة،وذلك " مثل النظر إلى إذا ما كان يستطيع المتعلم أن يقرأ الآن بصورة أسرع ويفهم أكثر من الوضع الذي كان عليه من ستة أشهر مضت أم لا .

وتجدر الإشارة إلى أن ربيكا أكسفورد قد قدمت استراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل منطقي؛ لأنها كانت تنتقل من التنفيذ إلى التخطيط إلى التنفيذ مرة أخرى وهكذا.

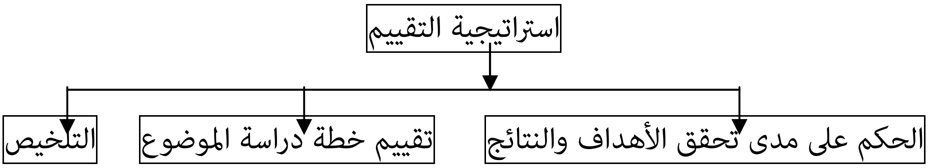
ويشير فتحي جروان(2002) إلى أهمية استخدام الطلاب لاستراتيجية التقييم بقوله: " إن لدى الطلبة عادة ما يقولنه في الحكم على الأحداث والمشكلات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والعلمية، بل إنهم يحبون إصدار الأحكام ويرحبون بالأسئلة التي تستدعي تقييم حادثة أو قصة أو مسرحية أو لوحة فنية، وعندما يعرضون أحكامهم ،فمن المفيد مطالبتهم بإعطاء الدليل المؤيد لأحكامهم، أو البحث عن المعايير التي اتخذوها أساساً للحكم، ومقابلة هذه المعايير مع بدائل أخرى يمكن تطبيقها على الحالة موضع النقد والتقييم" .

وعندما يمارس الطلاب عملية التقييم والنقد بشكل صحيح فإنهم يتعلمون الحرص على وجود أساس أو سند لما يقولون، وحقيقة وجود تنوع في المعايير ،وتقييم زملائهم لهذه المعايير ، والابتعاد عن الأحكام العاطفية ،كما أن استخدام الطلاب لاستراتيجية التقييم يوافق الميل الفطري لدى الإنسان أو ذلك النزوع الذي يدفع إلى البحث عن التعليل لكل شيء ،وأيضا دقة الملاحظة.

ويتطلب استخدام استراتيجية التقييم عدة متطلبات قبلية هي :

- القدرة على الحكم.
- القدرة على الاختيار وتوضيح الأسباب.
- القدرة على إبداء الرأي.
- القدرة على تحديد السلبيات والإيجابيات.

وتتضمن استراتيجية التقييم عدداً من المهارات الفرعية وهي :



1 ـ الحكم على مدى تحقق الأهداف والنتائج :

وفي هذا الإجراء يقوم المتعلم بالحكم على مدى تحقق الأهداف التي وضعها في مرحلة التخطيط للتعلم، فهو يحدد ما إذا كان الهدف قد تحقق أم لا، كما أنه يقوم بذكر

دليل على تحقق هذا الهدف،وتتضمن هذه المهارة أيضاً الحكم على دقة النتائج التي قام بالتنبؤ بها قبل دراسة الموضوع.

مثال:

يكتب الطالب الأهداف التي حققها، ثم يكتب دليلاً على تحقق هذا الهدف،مثل:

أ ـ تحديد ألوان الغزل في شعر العصر الأموي.

الدليل: ينقسم شعر الغزل في العصر الأموي إلى غزل صريح وآخر عفيف.

2 ـ تقييم خطة دراسة الموضوع:

في هذا الإجراء يعطي المتعلم حكماً على الخطة التي وضعها لتحقيق أهدافه التي حددها أو ل الدرس أو اللقاء ،كما أن الطالب في هذا الإجراء يقوم بتحليل الأداء والخطوات التي رسمها سابقاً في ضوء الإمكانات والمصادر المتاحة،والأهداف التي في ضوئها قام بتحديد واختيار استراتيجية التنفيذ ومهاراتها الفرعية، وكيف قام بها،وهل حققت المهارة الفرعية الغرض الذي استخدمت من أجله،أم لا؟ .

هذا بالإضافة إلى أن الطالب في هذه المهارة يقوم برصد ما لاقاه في طريقه من مسارات مغلقة لم تؤد به إلى نتيجة،كما أنه يقوم بتحديد المهارات والإجراءات المناسبة التي أدت إلى إتمام المهام التعليمية لدراسة الموضوع.

وهذه المهارة تتطلب من المتعلم أن يكون على وعي بما قام به من إجراءات وخطوات ومهام أثناء دراسة الموضوع،بالإضافة إلى ما قام بكتابته في صحيفة التفكير الخاصة لتناول الموضوع بالدراسة.

مثال:

في ضوء استخدامك لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في دراسة موضوع أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية، هل يمكنك أن تقيم تلك الاستراتيجيات في ضوء الجدول التالي؟ :

الاستراتيجية	المهارات	زمن استخدامها	مميزات استخدامها	صعوبات استخدامها	تحقيقها للهدف

3 ـ التلخيص:

وتتضمن هذه المهارة كتابة ملخص للموضوع الذي قمت بدراسته، وأهم أفكاره، ومفاهيمه، وتتضمن هذه المهارة عدداً من المتطلبات القبلية مثل ما يأتي :

أ ـ القدرة على قراءة ما بين السطور.

ب ـ القدرة على تجريد وتنقيح وربط النقاط البارزة في الموضوع.

ج ـ إعادة صياغة الفكرة أو الأفكار الفرعية التي تشكل جوهر الموضوع.

د ـ القدرة على ترتيب الأوليات.

ومهارة التلخيص هي تقليص الأفكار واختزالها،والتقليل من حجمها،مع المحافظة على سلامتها من الحذف أو التشويه،وكذلك إعادة صياغتها عن طريق مسح المفردات والأفكار،وفصل ما هو أساسي عما هو غير أساسي، ومعالجة المفاهيم والأفكار الواردة بلغة من يقوم بالتلخيص؛بهدف استخلاص لب الموضوع والأفكار الرئيسة المرتبطة به،ثم التعبير عنها بإيجاز ووضوح.

ومن المعايير التي ينبغي أن يضعها المتعلم في اعتباره عند التلخيص ،ما يلي:

ـ المحافظة على الأفكار الرئيسة بالموضوع.

ـ المحافظة على الشواهد والأدلة والاقتصار في التلخيص على بعضها.

ـ الإيجاز وعدم اللجوء إلى المترادفات أو الحشو أو التطويل.

ـ الاهتمام بالنتائج.

ـ الاهتمام بالانتقادات.

ولكي يقوم المتعلم بتلخيص ما درسه عليه أن يتبع مجموعة من الإجراءات منها ما يلي:

1 ـ قراءة النص (الموضوع القرائي) قراءة متأنية للتعرف على فكرته الرئيسة وموضوعه.

2 ـ قراءة النص ثانية مع تدوين بعض الملاحظات أثناء القراءة.

3 ـ مراجعة النص ووضع خطوط تحت الجمل الوصفية أو التفصيلية والتعبيرات الفنية التي لا يؤثر حذفها على مضمون النص.

4 ـ صياغة الملخص بألفاظ من إنشاء القارئ.

5 ـ مقارنة الملخص بالنص الأصلي للتأكد من عدم الإخلال بالفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية.

6 ـ مراجعة الملخص لاستبدال أو حذف أو إضافة بعض الكلمات الضرورية.

4 ـ أساليب تعليم ما وراء المعرفة :

صنف الباحثون الذين اهتموا بمجال التفكير فوق المعرفي نوعين من الأساليب والاستراتيجيات فوق المعرفية؛ استراتيجيات ما وراء المعرفة وهي: التخطيط ،والتنفيذ والتنظيم، والمراقبة والتحكم، والتقيم، وأساليب خاصة بتعليم الاستراتيجيات السابقة ومهاراتها الفرعية . وقد أشار كل من برات Pratt(1980) ، وويمبي و لوكهيد Whimbey&Lockhead (1982)، وولن وفيليبس Willen &Phillips (1995) ، ومحمد عبد الرحيم عدس(2000) ، وسارا إليزابيث Sara Elizabeth (2000) ، وفتحي عبد الرحمن جروان (2002)، ومصطفى إسماعيل موسى (2002) ، ورشدي أحمد طعيمة (2006) إلى ثلاثة أساليب خاصة بتعليم استراتيجيات ما وراء المعرفة كما يوضحها المخطط المفاهيمي الآتي :

ثانياً: اساليب تعليم ما وراء المعرفة

النمذجة مع التوضيح، التعليم المباشر، المشاركة الثنائية.

أ ـ النمذجة مع التوضيح :

يشير برات Pratt إلى أن التعليم بالقدوة من أنجح أساليب التعلم وأكثرها فاعلية عندما يقترن بإيضاحات أو تعليقات يقدمها النموذج أو القدوة (المعلم) أثناء قيامه بالعمل، وفي هذا الأسلوب يقدم المعلم نموذجاً للعمليات العقلية المتضمنة في المهارة . " فالمعلم يتظاهر انه يفكر بصوت مرتفع أمام طلابه، موضحاً كيف يستخدم المهارة ، فقد يقرأ المعلم مقطعاً من كتاب أمام الفصل ، ويمارس الاستجواب الذاتي لفظياً عما يدور في رأسه" .

وهذه النمذجة عبارة عن فكرة يحملها الطالب عن معلمه والصورة التي يرسمها عنه في ذهنه تدفعه إلى الأخذ بما يقول ويفعل، ومن هنا كان تأثير المعلم هو الأبعد والأعظم أثراً من جميع تقنيات التعليم الأخرى ، ويشير محمد عبد الرحيم عدس(2000) إلى بعض الدلائل في سلوك المعلم التي تشير إلى أنه يتمتع بسلوك ما وراء المعرفة وتجعله نموذجاً

وقدوة للطلاب ، وهي :

1 ـ يتحدث عن أهدافه للطلاب ، ويشرحها لهم ، ويتعلل بما يقوم به من أعمال.

2 ـ يصحح ما يقع فيه من أخطاء بعد أن يعيد النظر فيما قام به، وبالمسار الذي سار عليه.

3 ـ يضع نصب عينيه مجموعة واضحة من القيم والمثل وتكون قراراته متمشية معها .

4 ـ لا يحجم عن الإدلاء بما عنده من نقاط القوة ومن نقاط الضعف.

ب ـ التعليم المباشر:

هذا الأسلوب يقدم بواسطة المعلم مباشرة ، أو من خلال مادة مقروءة يعدها المعلم، ويتضمن ذلك تعريفاً للمهارة وأهميتها، وعملية التفكير المتضمنة فيها وتوضيحها بأمثلة ولا أمثلة مع عرض لبعض الأخطاء التي يتوقع وقوع الطلاب فيها ، وأسبابها، وكيفية التغلب عليها.

وأسلوب التعليم المباشر يقتضي من المعلم أن يسير في عرضه وفق الخطوات التالية:

1 ـ يكتب المعلم اسم المهارة أو الاستراتيجية ـ التخطيط مثلاً ـ على السبورة.

2 ـ يحدد المعلم المحتوى أو النشاط الذي سوف يدرس لعرض مهارات التفكير المطلوبة.

3 ـ يعرض المعلم الخطوط العريضة لخطة مبدئية مبتدئاً بالأهداف ثم إجراءات التنفيذ.

4 ـ يعرض المعلم نماذج من الصعوبات المتوقعة عند تنفيذ الخطة، ويشاركه الطلاب في إثراء الموضوع.

وحين يتعلم الطلاب مهارة التفكير بشكل مباشر تصبح المادة التعليمية بمضمونها وسيطاً لنقل التفكير إلى مجالات أخرى وبشكل مباشر.

ج ـ المشاركة الثنائية :

يهدف هذا الأسلوب إلى إتاحة الفرصة للطلاب كي يقوموا بتمثيل عملية التفكير ، وعملية التفكير حول التفكير (ما وراء المعرفة) بصورة عملية ومشوقة أثناء القيام بحل المشكلة . وتم تطبيق أسلوب المشاركة الثنائية بداية بإشراف مباشر من قبل المعلم داخل حجرة الدراسة ، وفي مرحلة لاحقة يمكن استخدامها من جانب الطلاب أنفسهم.

ويبدأ المعلم بتقسيم الطلاب إلى مجموعات ، تضم كل مجموعة طالبين، ثم يوزع المعلم الأدوار والمهام عليهما بحيث يقوم أحد الطالبين بحل المشكلة التي ستعطى له بصوت عال، بينما يطلب من الطالب الآخر أن يستمع بانتباه شديد ، أي يفكر حول تفكير زميله.

ويطلق ولن وفيليبس (1995) Willen & Phillips على هذا الأسلوب مصطلح " النمذجة بواسطة المتعلم " Modeling by the Teacher ، أي أن الطالب يقوم بنمذجة المهارة مثلما فعل المعلم ولكن في فقرة جديدة، ثم يقارن الطالب عملياته في النمذجة بعمليات زميله في المجموعة. (سامي الفطايري : 1996) .

وقد حدد الباحثان ويمبي و لوكهيد (1982) Wimbey & Lockhead دور الطالب المستمع في مهمتين أساسيتين هما :

1 ـ استمرار تحري الدقة في أقوال زميله وأفعاله وإجراءاته عن طريق المتابعة المستمرة لكل خطوة يقوم بها أو عبارة ينطقها، وفي حالة اكتشافه لأي خطأ عليه أن يوقف زميله ويشير إلى موضع الخطأ، دون أن يعطي الإجابة أو يصوب الخطأ.

2 ـ التأكد من أن زميله يفكر بصوت عال في كل خطوة رئيسة يقوم بها، لأن التفكير بصوت عال ممارسة ضرورية عند استخدام أسلوب المشاركة الثنائية.

وقد أكدت نتائج الدراسات والبحوث العلمية السابقة التي اهتمت باستخدام الأساليب الثلاثة السابقة بفعاليتها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، وزيادة وعي المتعلم بعمليات التفكير المتضمنة في المهمة التعليمية، وقدرتها على التحكم فيما يفعل، كما أنها تعطيه القدرة على مراقبة السلوك التفكيري.

ـ استراتيجيات ما وراء المعرفة ودورها في دراسة المقررات الجامعية :

تسهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في زيادة وعي الطلاب بالعلوم والمعارف والخبرات المتحصلة، وأن هذه الاستراتيجيات فوق المعرفية تكسب الطلاب القدرة على تحديد الغرض من القراءة لاسيما النصوص الأدبية، وممارسة أساليب التقييم للأفكار الأدبية والمعاني وجماليات النصوص الأدبية، ومراقبة النشاطات الذهنية واللغوية المستخدمة للتحقق من مدى بلوغ الأهداف، وهذا ما أكدته دراسة بريسلي و داينس (1989) Pressley & Daines حيث إن الطلاب الذين حققوا المستويات العليا من الوعي باستراتيجيات القراءة لأغراض الفهم كانوا أفضل من أقرانهم الذين استخدموا استراتيجية الاستيعاب ، والذين حققوا مستويات متوسطة ومستويات دنيا باستراتيجيات القراءة ذاتها.

ويلجأ المتعلم إلى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة عندما يواجه صعوبات في فهم ما يقرأ أو حين يتعلم مهارات اللغة المختلفة، وفي دراسة الأدب تمد استراتيجيات ما وراء المعرفة المتعلم بمجموعة من الخطوات والتقنيات التي يطلق عليها علماء النفس المعرفي مصطلح " بروتوكولات التنفيذ" لفهم ما يتعلمه، والتحكم في سلوكه اللغوي والمعرفي.

وإذا كان أضحى من أبرز أهداف تدريس وتعليم اللغة تعليم الطلاب كيف يفكرون، وكيف يواجهون مشكلاتهم المعرفية ، لذا يجيء دور المنهج الدراسي الذي يكسب المتعلمين بجانب المهارات اللغوية والأدبية قدرات واستراتيجيات التفكير. فعملية التحليل في درس الأدب مثلاً تتطلب القيام بتحليل الموضوع، واستخراج ما به من أفكار رئيسة وأخرى ثانوية، والمقارنة بينهما، والقيام بعمليات مثل الاستنتاج، والاستدلال، والتنبؤ، والتخمين لمعاني الكلمات والمصطلحات الأدبية باستخدام السياق اللغوي.

وباستقراء أهداف تدريس الأدب في المرحلة الجامعية تتبين الصلة بين هذه الأهداف ودور استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحقيقها،حيث إن هذه الأهداف تتضمن قيام المتعلم بعمليات التفكير المختلفة، ومن هذه الأهداف ما يلي :

1 ـ تنمية الثروة اللغوية للطلاب في الألفاظ والمعاني والأساليب.
2 ـ تمكين الطلاب من محاكاة ما يدرسونه من نماذج أدبية.
3 ـ تنمية حب البحث وراء الآثار الأدبية ، ومعرفة الأطوار التي مر بها الأدب في العصور المختلفة.
4 ـ تنمية مهارات الفهم بعمق للآداب المعروضة في الفصل الدراسي.
5 ـ استخدام مهارات النقد في قراءة النصوص غير المألوفة .
6 ـ تعويد الطلاب البحث والتعليل للأسباب ،واستنباط النتائج من مقدماتها.
7 ـ دراسة شخصية الشاعر/ الأديب، ومعرفة العوامل المؤثرة في فنه وإنتاجه الأدبي، ودراسة إنتاجه الأدبي دراسة تحليلية لمعرفة خصائص أسلوبه واتجاهه الأدبي.
8 ـ الحكم على أدب شاعر أو ناثر معين من ناحية القوة أو الضعف في ضوء المقاييس النقدية والبلاغية.
9 ـ تكوين نظرة سليمة لدى الطالب إزاء المشكلات الكبرى التي مرت بها الإنسانية والحلول التي اهتدت إليها في مختلف العصور.

10 ـ مساعدة الطالب على فهم نفسه، وفهم مجتمعه، والوقوف على الأفكار والعوامل التي تصنع الحاضر وتؤثر في تكوين المستقبل.

ولاشك في أن المتعلم وهو يسعى لتحقيق الأهداف السابقة يعتمد على عمليات واستراتيجيات عقلية معقدة، تبدأ من التذكر إلى مرحلة تقويم المعلومات والبيانات والمعارف أو الخبرة المعرفية التي يمر بها، وحتى يتحقق ذلك لابد من توافر قدر من المعلومات الكافية ، حتى يتدرج المتعلم من مرحلة فكرية إلى أخرى. لذا نرى أن التفكير كنشاط عقلي يقوم بعمليتين أساسيتين؛ الأولى الإدراك، والثانية الوعي بالإدراك، فالإدراك يؤدي إلى فهم المعاني، والتحليل، والتصنيف، والاستنتاج ، والنقد.

كما أن المتعلم في سعيه لتحقيق أهداف دراسته لمادة الأدب يقوم بالتمييز بين الأفكار ، والحقائق، التي يمكن إثباتها والادعاءات أو المزاعم القيمية، وتحديد مصداقية المعلومات، وتعرف المغالطات غير المنطقية، واتخاذ قرار بشأن الموضوع الذي يدرسه. بالإضافة إلى ما يقوم به من طرح أسئلة ذاتية حول ما يدرسه ، والرجوع إلى الكتاب أو المادة العلمية إذا لم ينجح في الإجابة عن أسئلته، وتلخيص ما تعلمه من أفكار ومفاهيم وآراء داخل النص الأدبي ، وكذلك تحديد المؤشرات الخارجية المتعلقة بالنص الأدبي.

ويستطيع المتعلم من خلال دراسته لمادة الأدب أن يقوم باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ، وذلك بالتخطيط لتعلمه الذي يشتمل على تحديد أهدافه من دراسة نص أدبي، وترتيبها من حيث أهميتها وأولوية تحقيقها، وتحديد خبرته السابقة عن هذا النص والوعي بها، وما يريد أن يعرفه من هذا النص، وتحديده للمصادر التي قد يستعين بها من أجل تحقيق الفهم .

كما أنه يستطيع باستخدام استراتيجية التنفيذ ومهاراتها الفرعية أن يحيط بجميع جوانب النص الأدبي من خلال تحديده لمعنى النص وفكرته الرئيسة، وتصنيفه للمعلومات والبيانات الواردة به، ومن خلال مراقبة أدائه يمكن للمتعلم أن يكتشف الأخطاء التي يقع فيها، والعقبات التي تعترض طريقه في دراسة النص الأدبي، ومن ثم يقوم بتعديل خطته التي رسمها من قبل. وفي مرحلة التقييم يقوم المتعلم بالحكم على النتائج التي توصل إليها مثل استنتاج العوامل المؤثرة في شعر شاعر معين، وتقييم الخطة التي حددها في مرحلة التخطيط من حيث تحقيقها للأهداف، وكتابة ملخص للنص أو الموضوع الذي درسه متضمناً ما به من أفكار ومفاهيم.

ويشير نجيب ألفونس خزام وصالحة عبد الله عيسان (1994) إلى أن الطالب في المرحلة الجامعية مطالب بتحصيل المعرفة من مصادر متعددة ومتنوعة، وبطرق وأساليب تتناسب مع طبيعة وأهداف المقررات التي يدرسها، فالاستراتيجيات التي يستخدمها لاكتساب المعلومات وتخزينها واسترجاعها قد تختلف عن تلك التي يستخدمها في المراحل التعليمية السابقة.

وفي هذا الصدد يرى فؤاد أبو حطب (1983) أن عقلية المعلم يجب أن تتشكل من قبل كليات التربية لتناسب هذا العصر، فالعقلية التي تناسبه هي عقلية البحث عن المعلومات واكتشافها وتجهيزها والابتكار فيها وهي عقلية التساؤل والنقد والحكم والاستدلال.

الأمر الذي يبرز معه أهمية التعرف على مدى توفر هذه العقلية الضرورية لدى الطالب المعلم، بالإضافة إلى أنه قدوة ومثل لتلاميذه. ون خلال فحص الخصائص العقلية والذهنية لطلاب الجامعة تتبين العلاقة الوطيدة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ، وبين هذه الخصائص والسمات ، والتي يمكن تحديدها في السمات التالية كما يوضحا المخطط المفاهيمي الآتي :

الخصائص العقلية لطلاب الجامعة

الضبط والتحكم	التنظيم المعرفي	توجه الزمن	تفكير الطالب حول تفكيره

ا ـ الضبط والتحكم:

حيث إن الطالب الجامعي أكثر ضبطاً وتحكماً فيما يقوم به من نشاط عقلي، وهو يتجنب الاهتمام بالأفكار أو المدركات غير وثيقة الصلة بالموضوع، وهو يأخذ في اعتباره كل المقدمات المنطقية، أو المعلومات المتصلة بموضوع الخبرة، ويستجمع كل الجوانب في ذهنه. (إبراهيم قشقوش:1989).

ب ـ التنظيم المعرفي:

يتسم الطالب في المرحلة الجامعية بتنظيم المعرفة أو البيانات المتاحة ويقيم العلاقات بينها، وهو يحيط بكل جوانب الموقف قبل أن يتوصل إلى قرار أو استنتاج.

ج ـ توجه الزمن :

ترتبط مقدرة الفرد على التمهل والإرجاء قبيل إتيان استجابة ما، بإمكانية النجاح في حل أنواع معينة من المشكلات. وتعد مقدرة الفرد على إرجاء الإشباع الفوري المباشر

بهدف تحقيق أكبر قدر من الكسب والإشباع في المستقبل. وترتبط النظرة المستقبلية بأبعاد معينة في الشخصية ، وأن مؤشرات التوافق ترتبط بالوجهة المستقبلية لدى الطلاب الجامعيين.

د ـ تفكير الطالب حول تفكيره:

يكتسب الطالب الجامعي تدريجياً القدرة على أن يفكر حول تفكيره الذاتي ، وهو ما أطلق عليه ما وراء المعرفة، وعلى أن يفكر حول تفكير الآخرين من حوله. (فتحي الزيات:1998، خديجة حاجي :2000،) .

ولاشك في أن الخصائص والسمات السابقة تتفق مع استراتيجيات ما وراء المعرفة الرئيسة وهي: التخطيط، والتنفيذ والتنظيم، والمراقبة والتحكم، والتقييم، فما وراء المعرفة تتضمن اتخاذ القرار، وهي سمة مميزة للطالب في المرحلة الجامعية ، حيث إنه يستخدم عمليات التفكير الأساسية لاختيار أفضل استجابة من بين عدد من البدائل؛ بتجميع المعلومات والبيانات المطلوبة، لتغطية موضوع دراسي معين، ومقارنة مزايا وعيوب البدائل وتحديد المعلومات.

وإكساب استراتيجيات ما وراء المعرفة لطلاب الجامعة ضرورة تناسب طبيعتهم ، حيث إن معظم الطلاب في المرحلة الجامعية ينفذون في الغالب ما لديهم من تعليمات، أو ينجزون ما يوكل إليهم من أعمال دون استطلاع السبب الذي دفعهم للقيام بذلك، ونادراً ما يجرون حواراً مع أنفسهم حول استراتيجيات التعلم التي رسموها لأنفسهم ، وقلما يقيمون كفايتهم في القدرة على الإنجاز.

ويمكن لتقنية ما وراء المعرفة مساعدة هؤلاء الطلاب في التخلص من ذلك، لأنها تمثل قدرة الفرد على بناء استراتيجية لاستحضار المعلومات التي يحتاجها ، وأن يكون على وعي تام ومعرفة بالعملية التي يؤديها، والخطوات التي يسير عليها، مما ينعكس على عمله، وتقويمه لمدى ما توصل إليه تفكيره من نتائج، ومدى فاعليته في حل مشكلاته الحياتية ولدراسية، ومما يزيد من سلوك دقة الانتباه لديه، والتحكم في تفكيره وسلوكه.

هذا بالإضافة إلى أن الطلاب في المرحلة الجامعية لديهم القدرة على التحكم في قدراتهم الذهنية والعقلية، لاسيما في مجال القراءة ، فإن من الأهمية أن يتعلم الطالب كيف يراقب سلوكاته الذهنية والأدائية ، وكيف يمارس أساليب الضبط الذاتي لما يبذله من صور الانتباه والتركيز ، ويفرض على نفسه مهمات متزامنة ، وكيف يقيم ذاتياً مدى تقدمه أثناء التعلم.

ولاشك في أن الاهتمام باستراتيجيات ما وراء المعرفة وتعلمها على الصعيد النوعي سيؤدي إلى إحداث تغييرات بارزة في الممارسات التعليمية وآليات القراءة. (حمدان نصر، عقلة الصمادي:1995) .

استراتيجيات ما وراء المعرفة،والتعلم الذاتي، ومهارات الدراسة،والاستذكار:

تجدر الإشارة إلى التأكيد على دور استراتيجيات ما وراء المعرفة في التعلم الذاتي لدى الطالب في المرحلة الجامعية، حيث أشار عادل محمد العدل(2002) إلى أن استخدام الطالب الجامعي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة يسهم في التغلب على مشكلات التحصيل الدراسي، ووجود علاقة إيجابية بين استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في المذكرة وبين التعلم الذاتي وفعاليته وتشجيع الفهم .

ويؤكد جانيه وآخرون (Gane,et al:1992,p72) أن محور الاهتمام في ما وراء المعرفة هو التعلم الذاتي؛ حيث إن المتعلم يفكر بنفسه في حل المشكلات بدلا من مجرد إعطائه إجابات محددة،أو إلقاء المعلومات والحقائق عليه ليقوم بحفظها واسترجاعها والاهتمام بأفكاره ومداخله في حل المشكلات من خلال إلمامه بالصعوبات التي يواجهها في فهم الموضوعات.

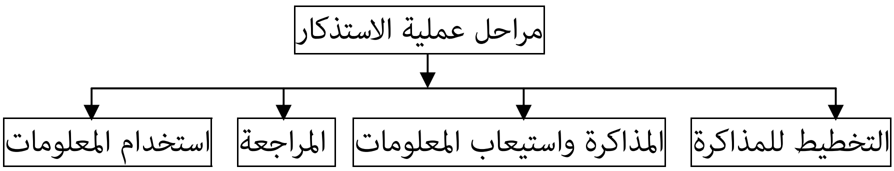
ويشير كل من جود و بروفي (Good &Brophy(2002 إلى أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة في فعالية التعلم الذاتي حيث إنها تنمي اتجاهات المتعلم نحو الإصرار على إنجاز المهمة التي يقوم بها بغض النظر عن كونها ممتعة أو مملة، وإكساب المتعلم القدرة على السيطرة على الإحباط وكذلك إكسابه روح المغامرة التي قد يتطلبها حل المشكلة، وتبسيط المهمة من خلال التدريب على اختزال عدد من الخطوات والإجراءات التي يتطلبها حل المهمة.

وإذا كانت هناك علاقة بين استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة والتعلم الذاتي ، فإن العلاقة بين استخدام تلك الاستراتيجيات وتنمية مهارات الدراسة والاستذكار لدى طالب الجامعة تبدو قوية وواضحة. حيث إن كلاً من استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارات الدراسة تشيران إلى مجموعة من الطرق التي يستخدمها الطالب عندما يدرس ويحصل ويتعلم ويكتسب معلومات ومعارف وخبرات ومهارات.

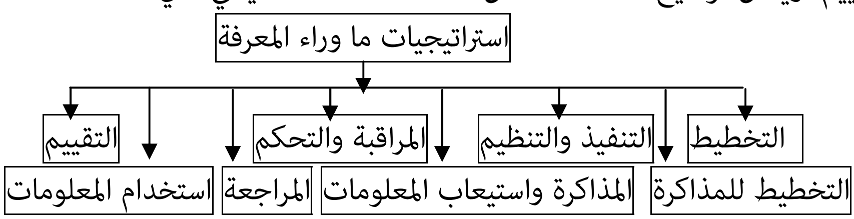
ويتفق كل مـن لـورانس بسـطا ذكـري (1995) وفوسـتر ونيلسـون (1987) Nelson& Foster، وجابر عبد الحميد جابر(1998) على أن هنـاك اتفـاق بـين بعـض المهـارات الفرعيـة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة وبين مهارات الدراسـة والاسـتذكار، ومـن بينهـا أخـذ الملاحظـات ،والتساؤلات، والمراجعة، وعمل مختصر تمهيدي، والتصفح، وتقويم البيانات.

كما أن هناك تشابهاً بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهاراتها المختلفـة،وبين المراحـل التي تمر بها عملية الاستذكار،حيث أشار كل من عصام الطيب، و ربيع رشوان(2006) إلى تلك المراحل التي تمر بها عملية الاستذكار ومنها :مرحلة التخطيط للمذاكرة ، وتشمل وضع الخطة وإعداد جدول المذاكرة ، وتصنيف مستوى المـادة مـن حيـث الصـعوبة والسـهولة ، ومرحلـة المـذاكرة واسـتيعاب المعلومـات التـي تشـمل التنظـيم والتصـنيف،وكتابة المذكرات،ومرحلـة المراجعة ، ثم مرحلة استخراج واستخدام المعلومات وفيهـا تـتم عمليـة تقيـيم نسـبة الإنجـاز والتحصيل.

ويمكن تمثيل المراحل السابقة في المخطط المفاهيمي الآتي:



وبالنظر إلى المراحل السابقة لعملية الاستذكار ،يمكن إدراك العلاقـة بـين تلـك المراحـل وبين استراتيجيات ما وراء المعرفة،حيث تقابل مرحلة التخطيط للمذاكرة استراتيجية التخطيط للتعلم،ومرحلة المذاكرة واستيعاب المعلومات استراتيجية التنفيـذ والتنظيم،ومرحلـة المراجعـة اسـتراتيجية المراقبـة والـتحكم، وتقابـل مرحلـة اسـتخراج واسـتخدام المعلومـات اسـتراتيجية التقييم، ويمكن توضيح تلك العلاقة من خلال المخطط المفاهيمي الآتي:



خامساً: دور استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المهارات اللغوية:

لاستراتيجيات ما وراء المعرفة دور مهم في تنمية المهارات اللغويـة لـدى المتعلمـين، ذلك لأن المتعلم يلجأ إلى استخدام هذه الاستراتيجيات عندما يواجه صعوبات في فهم مـا

يقرؤه، والتحكم في سلوكه القرائي المعرفي أثناء القيام بعملية القراءة، أو التخطيط عندما يقوم بكتابة موضوع أدبي، أو مقال، أو إعداد بحث متخصص.

حيث إن هذه الاستراتيجيات تشير إلى وعي المتعلم بما يقوم بأدائه من مهام، والمهام اللغوية التي يقوم بها المتعلم من أجل تنمية كفاءته اللغوية تتضمن ثلاث مراحل هي : ما قبل المهمة، ومرحلة إنجاز المهمة اللغوية، ومرحلة ما بعد إنجاز المهمة اللغوية، وفي كل مرحلة من هذه المراحل يتحقق التخطيط والتنظيم والمراقبة والتقييم وإدارة المعلومات وتطويرها.

وهذه الاستراتيجيات ـ ما وراء المعرفة ـ تناسب الطلاب في الجامعة لتحقيق غرض تنمية المهارات اللغوية، حيث إنهم قادرون على التحكم فيما يفعلون، وعليه فمن المهم أن يتعلم الطلاب كيف يراقبون سلوكاتهم الذهنية والأدائية ، واللغوية، وكيف يمارسون أساليب الضبط الذاتي لما يبذلونه من انتباه وتركيز، ولأنهم ـ أيضاً ـ أكثر قدرة على استخدام أساليب التعلم الذاتية .

ويشير جاك ريتشاردز و ثيو روجرز (1990) إلى أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في اكتساب المهارات اللغوية يعد مغامرة، حيث إن المعلم عادة ما يكون صامتاً أثناء التنفيذ، بالرغم من تشجيعه للدارس على النطق والتكلم بأكبر قدر ممكن من اللغة، إلا أنهما يشيران إلى أن استخدام هذه الاستراتيجيات تسهم في إكساب المتعلم عدداً من مهارات اللغة حيث يصبح التعلم أيسر إذا اكتشف الدارس الشيء الذي سيتعلمه أو ابتكره أكثر مما لو ردده أو استظهره، كما أن التعلم يكون يسيراً على الدارس إذا كان عن طريق حل مشكلات تشتمل عليها المادة المطلوب تعلمها.

هذا بالإضافة إلى قدرة استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحقيق عدد من الفوائد أثناء تعلم اللغة منها :

أ ـ زيادة فعالية القدرة الذهنية للمتعلم.

ب ـ التحول من الثواب الخارجي إلى الثواب الداخلي الذاتي.

ج ـ تعلم الاستكشاف عن طريق الاكتشاف الموجه.

ويذكر جاك ريتشاردز، ثيو روجرز(1990)أن الطالب من خلال استخدام هذه الاستراتيجيات يمكنه تعلم الوعي، فعندما يتعلم الإنسان بوعي فإن قدرات الوعي لديه وطاقته على التعلم تصبحان أعظم ، لذا يسمي هذه الطريقة ب " تعلم كيفية التعلم " ، حيث

إن المتعلم يمارس سلسلة من العمليات التي تنمي الوعي مثـل الانتبـاه، فالإنتـاج، فالتصـويت الذاتي، ثم التشرب، كما أنه يكتسب من عملية الوعي هذه معايير داخلية تلعـب دوراً رئيسـاً في تربيته وتعلمه خلال حياته كلها.

وثمة علاقة بين اسـتخدام الطـلاب لاسـتراتيجيات مـا وراء المعرفـة والمهـارات اللغويـة ، حيث إن استخدام الطلاب لهذه الاستراتيجيات المختلفة ووعـيهم الـدقيق بهـا وقـدرتهم عـلى إدارتها واستخدامها يؤدي إلى التقليل من صعوبات التعلم، ويسهم في الوقت نفسه في الارتقاء بهم إلى مستويات متقدمة من التفكير والمعالجـة. كـما أن وعـي الطالـب بمـا يسـتخدمه مـن استراتيجيات تفكـير عليـا كـالتخطيط ، والمراقبـة والعمليـات المصـاحبة لعمليـة القـراءة مثـل التصنيف، ومذكرات الهامش، وإدراكـه لعمليـات الـتحكم والسـيطرة الذاتيـة عـلى محـاولات التعلم التي يقوم بها كل هذا يؤدي إلى تحقيق أهدافه من عملية تعلم اللغة.

وقدرة المتعلم على توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعلم المادة اللغويـة ، مثـل تحديد الغرض من القراءة ، وكيفية تنشيط المعرفة السابقة في مواقف القراءة وتركيز الانتبـاه على النقاط لمهمة والبارزة في الموضوع، مع مراقبة النشاطات و الأداءات اللغوية المستخدمة ـ تساعد في تنمية مهارات القراءة السابقة، مع زيادة فعالية استخدام استراتيجيات التفكير فوق المعرفية .(حمدان نصر، عقلة الصمادي: 1995، ص 97) .

وفي القراءة للمعنى تعد عملية مراقبة الفهم الذاتي أبرز استراتيجيات ما وراء المعرفـة ، وفي أثناء قيام المتعلم بالمراقبة يعرف كيف يفهم النص، ومتـى، ومـاذا عليـه أن يفعـل عنـدما يعطل مسار فهمه.

وتسهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الكفاءة اللغوية المختلفة؛ حيـث إنها تمثل وجهة نظر القارئ عن القراءة والتفكير معاً ، إذ يصبح القارئ هنا يفكر فـيما يجـب أن يفكر فيه، ويعـد هـذا العامـل ذات أهميـة ، وذلـك لأنـه يركـز عـلى الاسـتراتيجيات التـي يستخدمها القارئ، أي الاستراتيجيات والطرائق يجب يتبعا القارئ كي يفهم الـنص المقـروء. أي أنه لا يفكر فيما يحفظ أو يفهم فقـط، ولكـن يكـون تفكـيره منصـباً في كيـف يحفـظ وكيـف يفهم.

ويمكن أن نشير إلى أن القراء المهرة في القراءة وفهم المقروء عادة ما يكونون أقوياء في استخدام استراتيجية التنبؤ، أي يتنبأون بما يمكن أن يـأتي لاحقـاً في الـنص، ثـم تجـدهم أيضاً يجيدون استراتيجيات التحقق من توقعاتهم واختبـار صـدق مـا تنبـأوا بـه. كـما أن هؤلاء القراءة المهرة يقومون باستخدام الاستراتيجية الأمامية العكسية في وقت واحد أثناء

قيامهم بعملية القراءة بسرعة فائقة،أي أنهم يقومون بالارتداد من الأمام إلى الخلف وهم يقرأون مما يجعلهم يوصلون السابق باللاحق ودمجه في وحدة معرفية متكاملة.

ويشير كولتهارت (1979) Coltheart إلى أن هذه الاستراتيجيات تتمتع بفاعلية في اكتساب المهارات اللغوية ،مشيراً إلى قدرة استخدام الفرد لمعجمه العقلي الداخلي الذي يدون فيه الكلمات التي يعرفها ، كما يدون فيه المعلومات التي يعرفها حول الكلمة، وهذه القدرة تسهم في اكتسابه للمهارات اللغوية كالقراءة والفهم والهجاء. ويؤكد على أن القارئ قد يخمن معنى الكلمة بعد أن يقوم بقراءتها معتمداً في ذلك على نظام داخلي لدى الفرد يسمى " النظام الداخلي لمطابقة الحرف /الصوت/ الرمز/ الفونيم" .

ويرى أصحاب نظرية التعلم من السياق أن فهم النص لا يتوقف فقط على قدرة المتعلم على الاستفادة من الإلماعات والهاديات التي يتضمنها النص، بل يتوقف على العديد من المكونات والعمليات التي يقوم بها القارئ، تلك التي يقع بعضها داخل القارئ نفسه، وبعضها يتعلق بعملياته فوق المعرفية التي يقوم بها كالتخطيط، والمتابعة والتقييم.

ولقد تبين أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في اكتساب مهارات اللغة يؤدي إلى نتائج طيبة وذات فعالية، حيث إن الطالب في مرحلة ما قبل التعلم يقوم بتحديد بعض الأهداف اللغوية التي يسعى إلى تحقيقها ، كما يقوم بتنشيط بنيته المعرفية السابقة لتحديد ما يعرفه عن الموضوع ،وخبرته السابقة حول هذا الموضوع، وتحديد ما يريد أن يعرفه، وقيامه بالتنبؤ بالأفكار الموجودة في النص من خلال العنوان أو العبارة المفتاحية في الموضوع، أو صدر البيت الشعري في القصيدة.

كما أنه يقوم بعملية تنظيم المعرفة الحالية واستخدام مهارات الحصول على المعلومة من خلال التصنيف ، والمقارنة، وأخذ الملاحظات بالهامش، وصياغة بعض الأسئلة التي تسهم في فهم الموضوع اللغوي الذي يدرسه، حيث يقرأ الطالب النص أو القصيدة الأدبية ويبحث ما تم توقعه من أفكار لديه، ومدى اتفاقه مع الأفكار الواردة في النص، وقيامه بتنظيم هذه الأفكار في خريطة معرفية يقوم بتصميمها.

ثم تأتي مرحلة ما بعد القراءة فيقوم الطالب بالتأكد من فهمه للموضوع الذي درسه بتحديد الأهداف التي حققها ،واستخلاص المعارف الجديدة التي تعلمها، وتلخيص الأفكار الرئيسة الواردة فيه.

ملحق (3)

استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في دراسة الاتجاهات الأدبية في العصر الأموي

أوراق عمل الطالب

أهداف اللقاء

في نهاية هذا اللقاء ينبغي عليك ـ عزيزي الطالب ـ أن تكون قادراً على أن:

(1) تحدد أهداف دراستك لموضوع الاتجاهات الأدبية في العصر الأموي.

(2) تحدد العقبات والصعوبات التي قد تواجهك عند دراسة الموضوع.

(3) تقترح أساليب مواجهة العقبات والصعوبات التي قد تواجهك.

(4) تقترح استراتيجية التنفيذ التي ستستخدمها لدراسة الموضوع.

(5) تستنتج المعنى العام للموضوع باستخدام مهارة التصفح.

(6) تستنتج الفكرة الرئيسة في موضوع الاتجاهات الأدبية في العصر الأموي.

(7) ترسم خريطة مفاهيمية لأفكار ومفاهيم الموضوع.

(8) تراقب تفكيرك أثناء دراسة موضوع الاتجاهات الأدبية.

(9) تحافظ على تسلسل العمليات والخطوات التي تقوم بها .

(10) تقارن بين الاستراتيجيات التي استخدمتها للحكم عليها.

(11) تكتب ملخصاً لموضوع الاتجاهات الأدبية في العصر الأموي.

المادة التعليمية: الاتجاهات الأدبية في العصر الأموي

مقدمة:

حين يتصدى مؤرخ الأدب لقضايا الشعر في العصر الأموي فإنه ـ لابد ـ متعثر بالكثير من المحرجات،بخاصة حين يعتمد على الدرس التاريخي في تلمس اتجاهات الشعر في بيئاته المختلفة لهذا العصر المضطرب بأحداث تتصل أوثق اتصال وأشده بقضايا دينية تختلف حولها العقول، وتنشعب أمامها القلوب، فلقد أثرت الأحداث التي وقعت مع آخر الخلفاء الراشدين علي ابن أبي طالب في تغييرات كثيرة في الحياة الأدبية

شعرها ونثرها منذ أن اعترض الزبير بن العوام وطلحة بن عبيد الله وانضمت غليهما السيدة عائشة معلنين عدم رضاهم عن خلافة علي بن أبي طالب، وخرجوا من المدينة على رأس جيش لمواجهة علي ،ونزلوا بالبصرة وخرج عليهم علي بن أبي طالب من الكوفة ومعه شيعته من أهلها،والتقى الجيشان في موقعة الجمل التي أسفرت عن انتصار علي بن أبي طالب وفريقه،وقتل الزبير وطلحة،وعادت السيدة عائشة معززة مكرمة إلى المدينة المنورة.

مثل هذا الموقف وما تلاه من مواقف أثر على الحركة الأدبية في حينه،وزاد تأثيره بعد حين،وخاصة حينما لم يذعن معاوية بن أبي سفيان للأمر ،وجاء بجيشه من الشام معلناً الحرب ضد علي بن أبي طالب،ومن تبعه من أهل الكوفة،وكانت موقعة صفين وكادت أن ترجح كفة علي وأتباعه،وعندما لجأ معاوية إلى الخدعة وطلب من جيشه رفع المصاحف على أسنة الرماح مطالباً بتحكيم القرآن فيما شجر بينهما ،واستشعر علي مغبة الأمر ومنع فريقه من قبول الأمر،ولكنهم راحوا يهددونه بأن يكون مصيره كمصير عثمان بن عفان إذا لم يذعن للتحكيم،ويضطر علي بن أبي طالب نزولاً على رغبتهم للإذعان للأمر،وتكون النتيجة التي توقعها علي،وتفلح المؤامرة التي دبرها معاوية وأتباعه في خلع علي بن أبي طالب وتثبيت معاوية .

ولم يصمت أولئك عليه لقبوله التحكيم،ويشتد الخلاف والتلاوم بين أصحابه مستشعرين بمرارة الخديعة،ويخطب علي فيهم،محاولاً تهدئة الأمر،ويتكاثر الخطباء بين مؤيد للتحكيم ومنفر منه،ويخرج فريق من جيشه عليه ويلوذون بـ "حر وراء" بالقرب من الكوفة وسموا أنفسهم " الحرورية" أو الخوارج،والذي أثارهم أنهم رأوا علياً ومعاوية يقتتلان على الخلافة وكأن الأمر أمر أشخاص،وجندوا أنفسهم مجاهدين في سبيل الله ،وقابلهم علي بن أبي طالب في موقعة "النهروان"،ونكل بكثير منهم ،وبالرغم من ذلك امتدت إليهم اليد الآثمة لعبد الرحمن بن ملجم المرادي لتمزيق الطاهر علي بن أبي طالب ، وهؤلاء الخوارج اعتبروا معاوية خليفة زائفاً ،وجندوا أنفسهم لجهاده وجهاد كل من يؤيده.

تيار الشعر السياسي:

الشعر السياسي

استغل كل حزب وسائل الإعلام المتاحة آنذاك المتمثلة في الشعر والخطابة، وإن كانت هذه هي المرة الأولى التي يعرف فيها العرب الأحزاب السياسية فقد انعكس ذلك على

واجهة الأدب وظهر لأول مرة في تراثنا الشعري " الشعر السياسي" كتيار له دوره في العصر ،وكذلك الحال بالنسبة للخطابة السياسية.

وأصبح لكل حزب من هذه الأحزاب شعراء جندوا أنفسهم لخدمة الحزب الذي ينتمون إليه ويقومون دعاة له معتنقين أفكار هذا الحزب ومروجين له ضد الأحزاب الأخرى،بل ضد الحزب الحاكم بالذات.

تيار شعر الغزل:

وإذا كانت الظروف السياسية في العصر الأموي قد هيأت لظهور الشعر السياسي والخطابة السياسية،فإن هناك ظروفاً أخرى هيأت المناخ لظهور تيارات أخرى في الشعر الأموي،فمثلاً رأينا فن الغزل ينقسم إلى نوعين:غزل عفيف،وغزل صريح،ولكل لون ظروفه الخاصة ومكانه،فالحياة الاجتماعية المترفة التي عايشتها حاضرتا مكة والمدينة وكثرة الثروات التي تدفقت عليهما من الفتوحات الإسلامية ،ومن عطايا الخلفاء الأمويين حتى بلهوهم عن السياسة،وكذلك كثرة الرقيق والجواري الوافدة على هذه الحواضر ،وترتب على ذلك وجود شباب عاطل ،ويمتلك الأموال الطائلة.

هذا الشباب راح يبحث عن شغل لوقت فراغه وما أسرع أن يمد الجواري هذا الشباب بما يشغل الوقت،ويسري عن النفس،وكان ذلك في صورة غناء لشعر شعراء تأنقوا في إمداد هؤلاء القيان بشعر غزل صريح وعلى رأس هؤلاء الشعراء الأحوص في المدينة،وعبيد الله بن قيس الرقيات وعمر بن أبي ربيعة في مكة.

وإذا كانت الحواضر نعمت بالثروة والنعيم،فإن البوادي حرمت من هذه الثروة ،وكذلك ندر في الوادي الجواري والقيان،ولذلك ظلت البادية تعتمد على المرعى في عيشتها،وظلت تتمسك بالتقاليد العربية التي تحد من العلاقة بين المرأة والرجل،وظلت تتمسك بالتقاليد الإسلامية وبما جاء في الشرع الإسلامي في هذا الشأن. ولذا نجد ألوان الغزل الذي يسود في هذه المناطق غزلاً عفيفاً وهذا الغزل اشتهرت به قبيلتان هما بني عذرة،وإليها نسب الشعر العذري، وبنو عامر.

والشاعر في هذا اللون من الغزل النبيل يصف شوقه ومعاناته من نار الجوى لفراق الحبيبة على عكس التيار الثاني في الغزل الصريح،حيث ينجح الشاعر في وصف مفاتن المرأة ووصف علاقته المادية بها.

تيار شعر الهجاء (النقائض):

وثالث هذه التيارات في الشعر الأموي هو تيار شعر الهجاء،ذلك اللون من الشعر الذي عرف بين القبائل في الجاهلية وحد منه الإسلام،ولكنه عاد ليستعر مرة أخرى بين القبائل العربية،وخاصة أولئك الذين استقروا في المناطق المفتوحة أو حتى المناطق الجديدة مثل البصرة،وخراسان، وانتقال هذه القبائل من قلب الجزيرة العربية إلى البصرة مرة أخرى،ثم إلى خراسان وغيرها من المناطق المفتوحة أتاح الفرصة لأن تستعر بينهم العصبيات القبلية وترتب على ذلك نماء فن الهجاء بين القبائل المتهاجية وتعدى الأمر حدود القبائل إلى عشائر القبيلة الواحدة.

وقد لجأ الخلفاء الأمويون إلى أسلوب ضرب القبائل بعضهم ببعض حتى يخلص لهم الأمر مما ساهم في مزيد من استعار للعصبيات،وبالتالي اشتعال جذوة شعر الهجاء وأصبح فناً قائماً بذاته هو فن النقائض،وأشهر رجالات هذا الفن جرير والفرزدق والأخطل.

تيار شعر المديح:

ورابع هذه التيارات الشعرية تيار شعر المديح وفيه حرص أغلب شعراء العصر على مدح الخلفاء والولاة حتى شعراء الأحزاب المعارضة لبني أمية مما نما هذا الفن وإذا بنا أمام كم هائل من شعر المديح.

النثر:

وإذا انتقلنا إلى النثر وجدنا الظروف العصرية بني أمية تساهم في ازدهار النثر وخاصة فن الخطابة وتنوعها بين خطابة سياسية لتلك الأحزاب التي عرفت في العصر الأموي من شيعة وخوارج وزبيريين وبني أمية، وخطابة وعظية وكذلك نمت الخطافة الحفلية حيث استمرت الوفود تفد على بني أمية عارضة ما يعن لقبائلهم من مشكلات أو مطالبة الخليفة بعطيات ، وأشهر خطباء السياسة لهذا العصر الحجاج بن يوسف الثقفي، وزياد بن أبيه، وأشهر خطباء الوعظ الحسن البصري.

وازدهر فن كتابة الرسائل الديوانية ،نظراً لزيادة عدد الدواوين ،وتأنق الكتاب في كتاباتهم، وعلى رأس هؤلاء الكتاب عبد الحميد الكاتب الذي بدأت به الكتابة الفنية لهذه الرسائل الديوانية.

اسأل نفسك حول الموضوع:

ما الأسئلة التي يمكن أن توجهها لنفسك قبل التخطيط لدراسة هذا الموضوع؟

(1)

(2)

(3)

- بعد أن قرأت الموضوع وتعرفت عليه، ما الأهداف التي يمكن تحقيقها من دراسة موضوع الاتجاهات الأدبية في العصر الأموي؟

(1)

(2)

(3)

- راجع أهدافك مرة أخرى،هل يمكنك ترتيب هذه الأهداف حسب أهميتها وأولوية تحقيقها؟

(1)

(2)

(3)

- قد تواجهك بعض الصعوبات والعقبات عند دراسة موضوع الاتجاهات الأدبية، من وجهة نظرك ما الصعوبات والعقبات التي يمكن أن تواجهك؟

(1)

(2)

(3)

- في ضوء العقبات والصعوبات التي حددتها ،ما الأساليب التي تقترحها لمواجهة هذه الصعوبات؟

(1)

(2)

(3)

- هذا الموضوع يتحدث عن "الاتجاهات الأدبية في العصر الأموي"، ما المعلومات التي تعرفها عن هذا الموضوع؟ وما المعلومات التي لا تعرفها عنه؟

المعلومات التي أعرفها عن الموضوع	المعلومات التي لا أعرفها عن الموضوع

- ما مصادر معرفتك السابقة عن هذا الموضوع؟

(1)

(2)

نشاط:

قم بمراجعة المهارات الفرعية لاستراتيجية التنفيذ، ثم راجع أهدافك التي حددتها من قبل. ثم حدد المهارات الخاصة بالتنفيذ والتنظيم التي سوف تستخدمها لدراسة هذا الموضوع.

(1)

(2)

(3)

- لقد قمت باختيار وتحديد مجموعة من مهارات استراتيجية التنفيذ التي سوف تستخدمها، حدد الأسباب والمبررات دعتك لاختيارها بالتحديد دون غيرها.

(1)

(2)

-أعد قراءة موضوع " الاتجاهات الأدبية في العصر الأموي" ثم اكتب بعض الأسئلة التي يمكن أن توجهها لنفسك قبل دراسته تفصيلياً.

- ما المعنى العام لموضوع الاتجاهات الأدبية في العصر الأموي؟

- ما الإجراءات التي اتبعتها للوصول إلى المعنى العام للموضوع؟

(1)

(2)

- أعد قراءة الموضوع ،ثم استنتج الأفكار الواردة به.

(1)

(2)

- وردت بالموضوع كلمات هي : تبلورت ـ نكل ـ مغبة .

ـ هات مرادف الكلمات السابقة.

1ـ تبلورت:

2ـ نكل:

3ـ مغبة:

ـ ضع كل كلمة سابقة في جملة من إنشائك توضح معناها:

1ـ تبلورت:

2ـ نكل:

3ـ مغبة:

ـ كيف توصلت إلى معاني الكلمات السابقة؟

نشاط:

شارك زميلك في استنتاج الإشارات التاريخية الواردة في الموضوع.

الطالب (1)	المستمع

لا تنس أن المذكرات هي مصدر مهم للفهم والكتابة، وملهم لها، وموجه، وتساعد على وجود قراءة ناقدة تتيح الفرصة للكشف عن كلمات وعبارات توحي بما كانت عليه نفسية الكاتب.

توقف قليلاً أثناء دراستك للموضوع، وبشكل مضطرد، واسأل نفسك :ما الذي يعنيه هذا بالنسبة لي؟ وهل هناك علاقة مشتركة بين ما قرأته من أفكار وتجارب، وبين أفكاري الخاصة وتجاربي. وما نوع هذه العلاقة؟

■ راجع الأهداف التي حددتها في بداية اللقاء، وقم بتسجيل الأهداف التي حققتها حتى الآن، مع ذكر المهارة التي استخدمتها لتحقيق كل هدف.

الأهداف التي حددتها	الأهداف التي تحققت	المهارة المستخدمة
(1) (2) (3)		

- ما الأسئلة التي تريد أن توجهها لنفسك قبل استكمال دراسة الموضوع؟

(1)

(2)

تذكر:

تذكر خطوات رسم الخريطة المفاهيمية وهي :

قراءة الموضوع قراءة واعية.

التركيز على الفقرة الافتتاحية والختامية بالموضوع.

تحديد الفكرة الرئيسة في الموضوع

استنتاج الأفكار الثانوية والفرعية الواردة في الموضوع

العصف الذهني للمفاهيم الواردة بالموضوع

الربط بين الأفكار والمفاهيم

- في ضوء الخطوات السابقة لرسم الخرائط المفاهيمية، ارسم خريطة مفاهيمية لموضوع الاتجاهات الأدبية في العصر الأموي.

- ما الأهداف التي حققتها من دراستك لموضوع الاتجاهات الأدبية في العصر الأموي؟

(1)

(2)

■ ما الأدلة على تحقيق هذه الأهداف السابقة؟

الهدف	الدليل على تحققه
(1) (2)	

نشاط:

شارك زميلك باستخدام أسلوب المشاركة الثنائية، وقم بمقارنة المهارات فوق المعرفية التي استخدمتها وفقاً للجدول التالي:

المهارات المستخدمة	الهدف الذي تحقق من خلالها	إجراءاتها	مميزاتها	متوسط زمن استخدامها

- باستخدام مهارة التلخيص،اكتب ملخصاً لموضوع الاتجاهات الأدبية في العصر الأموي:

....

التقويم

1ـ كيف قمت بتحديد الأهداف التي سعيت إلى تحقيقها في بداية هذا اللقاء؟

2ـ بالتأكيد لقد واجهتك صعوبات أثناء دراسة هذا الموضوع، ما هي هذه الصعوبات ؟ وكيف واجهتها؟

الصعوبات	كيفية مواجهتها

3ـ كيف استطعت استنتاج الفكرة الرئيسة في الموضوع؟

4ـ وردت بالموضوع مجموعة من الإشارات التاريخية التي تفيد الشخوص، والأماكن، والمواقع الحربية،وغيرها من الإشارات. اذكر هذه الإشارات التاريخية، ثم حدد الخطوات التي اتبعتها لتحديد هذه الإشارات.

ـ الإشارات التاريخية:

كيفية تحديدها:

5ـ ما الخطوات التي اتبعتها لرسم الخريطة المفاهيمية لموضوع الاتجاهات الأدبية في العصر الأموي؟

6ـ اشرح الخطوات التي استخدمتها لكتابة ملخص عن موضوع الاتجاهات الأدبية في العصر الأموي.

7ـ وأنت الآن وبعد أن درست موضوع الاتجاهات الأدبية في العصر الأموي ، لو أردت دراسته من جديد ما الأسئلة التي يمكن أن توجهها لنفسك قبل بداية دراسته؟

8 ـ وضح من خلال الجدول التالي المهارات فوق المعرفية التي استخدمتها في هذا اللقاء، ووقت استخدامها، والغرض من استخدامها، وإجراءاتها.

الاستراتيجية الرئيسة	المهارات فوق المعرفية	وقت استخدامها	الغرض من استخدامها	إجراءات استخدامها

9ـ قمت أنت وزميلك بالمجموعة باستخدام أسلوب المشاركة الثنائية لتحقيق وتنفيذ بعض المهام فوق المعرفية، في ضوء هذا ما المهام التي قمت بها مع زميلك؟ وما الأدوار التي قمت بها أثناء استخدامك لهذا الأسلوب؟

المهمة	دوري

مراجع يمكنك الاستعانة بها:

1	سيكولوجية التدريس	د. يوسف قطامي
2	علم النفس التربوي	د. عبد الرحمن عدس
3	تاريخ الأدب العربي	د.شوقي ضيف.
4	حديث الأربعاء	د. طه حسين

نشاط:

ادخل على الموقع الإليكتروني

WWW.muslimworldleague.org/paper/1775

ثم ابحث فيه عن موضوع الاتجاهات الأدبية في العصر الأموي وكتب ملخصاً لهذا الموضوع، مع كتابة الإجراءات التي قمت بها ، وقم بعرضه على معلمك .

11

الفصل الحادي عشر

الوسائط التعليمية
في تدريس اللغة العربية

مفهوم الوسائط التعليمية:

تتبوأ الوسائط التعليمية مكانة مرموقة بين المدخلات التعليمية لتعدد فوائدها ،وتحظى الوسائط التعليمية بأهمية بالغة لدى المعلمين والقائمين على العملية التربوية،لما لها من مزايا أبرزها تحقيق إيجابية المتعلم.

وتعرف الوسائط التعليمية بأنها " أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم" .وتعرف بأنها " مجموعة من الأدوات والآلات التي يستخدمها المعلم أو الطالب،لنقل محتوى الدرس إلى المتعلمين،سواء كان ذلك داخل الفصل أو خارجه،بهدف تحسين العملية التعليمية". كما أنها تعرف بأنها "كل ما يستخدمه المعلم والمتعلم من أجهزة وأدوات ومواد،وأية مصادر أخرى، داخل حجرة الدراسة وخارجها،بهدف إكساب المتعلم خبرات تعليمية محددة،بسهولة ويسر ووضوح".

أهمية استخدام الوسائط التعليمية:

يمكن عن طريق الوسائط المتعددة تنويع الخبرات التي تهيؤها المدرسة والممارسة والتأمل والتفكير،فتصبح المدرسة بذلك حقلاً لنمو الطالب في جميع المجالات.

ويمكن تحديد أهمية استخدام الوسائط التعليمية في الجوانب التالية:

- استثارة اهتمام الطالب وإشباع حاجته للتعلم.
- جعل التعليم عملية اقتصادية بدرجة أكبر.
- زيادة خبرة الطالب مما يجعله أكثر استعداداً للتعلم.
- تساعد الوسائط على تحاشي الوقوع في اللفظية.
- قطع رتابة وجمود المواقف التعليمية.
- تجسيد القيم والمفاهيم والمعاني المجردة.
- زيادة مشاركة الطالب الإيجابية في اكتساب الخبرة.
- ترتيب واستمرار الأفكار التي يكونها الطالب.
- تنويع أساليب التعلم لمواجهة الفروق الفردية.

دور تكنولوجيا التعليم فى مواجهة المشكلات التربوية التي تواجه المعلم:

1ـ الانفجار المعرفي والنمو المتضاعف للمعلومات ويمكن مواجهته من خلال:

استحداث تعريفات وتصنيفات جديدة للمعرفة الاستعانة بالتليفزيون والفيديو والدوائر المغلقة البحث العلمي.

2ـ الانفجار السكاني وزيادة أعداد التلاميذ ويمكن مواجهته عن طريق:

- تحقيق التفاعل داخل المواقف التعليمية من خلال أجهزة تكنولوجيا التعليم
- تغيير دور المعلم في التعليم الاستعانة بالوسائل الحديثة كالدوائر التليفزيونية المغلقة.
- انخفاض المستوى المهني للمعلم حيث ينبغي النظر إلى المعلم في العملية التعليمية ككونه مرشداً وموجهاً للتلاميذ وليس مجرد ملقن للمعرفة ،ولكنه المصمم للمنظومة التدريسية داخل الفصل الدراسي.

3ـ انخفاض الكفاءة في العملية التعليمية نتيجة لازدحام الفصول ويمكن معالجة ذلك من خلال استخدام الوسائل المبرمجة لإثارة دوافع وميول التلاميذ الفروق الفردية بين الطلاب،حيث تستطيع تكنولوجيا التعليم مساعدة المعلم في تقديم المحتوى العلمي بأكثر من طريقة من خلال الوسائل التعليمية.

أسس استخدام الوسائط التعليمية:

ثمة مجموعة من الأسس والمبادئ والقواعد التي ينبغي أخذها في الاعتبار عند استخدام الوسائط التعليمية،ومنها ما هو عام،ومنها ماهو إجرائي مرتبط بخطوات مثل الإعداد والتنفيذ والتقويم،نذكر منها الأسس والمعايير التالية:

- توافق الوسائط التعليمية مع الهدف الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه.
- صدق المعلومات التي تقدمها الوسائط التعليمية ومطابقتها للواقع.
- صلة محتويات الوسائط المستخدمة بموضوع الدرس.
- أن تكون الوسيلة سليمة المظهر والجوهر وأعدت للغرض التعليمي المحدد.
- أن تكون الوسيلة بسيطة وغير معقدة وتضمن عنصر التشويق والإثارة.

وهناك مبادئ وأسس تتعلق بخطة دقيقة يرسمها المعلم وتشمل ثلاث مراحل رئيسة هي:

1ـ مرحلة الإعداد.

2ـ مرحلة الاستخدام.

3ـ مرحلة التقويم.

مرحلة الإعداد:

وتشمل هذه المرحلة الخطوات والإجراءات التي تتصل بعملية إعداد الوسيط التعليمي أو الوسيلة بهدف تحقيق الهدف من استخدامها،ومن هذه الإجراءات:

- إعداد الوسيلة،من حيث اختيارها وتعرفها،وخصائصها المميزة،والقيام بتجربتها.
- رسم خطة للعمل، بعد أن يتعرف المعلم على الوسيلة التي سوف يستخدمها ومدى مناسبتها لأهداف الدرس،يضع لنفسه تصوراً مبدئياً عن كيفية الاستفادة منها،فيقوم بحصر الأسئلة والمشكلات والكلمات الجديدة التي تساعد الوسيلة في الإجابة عنها ، ثم يخطط لكيفية تقديمها.
- تهيئة أذهان الطلاب، وذلك بأن يهيئ أذهان الطلاب لاستخدام الوسيلة عن طريق الحوار والمناقشة ،وربط الوسيلة بخبرة الطلاب السابقة.
- إعداد المكان،من حيث مساحته والإضاءة وتوزيع جلوس الطلاب به.

مرحلة الاستخدام:

تتوقف الاستفادة من الوسائط التعليمية إلى حد كبير على الأسلوب الذي يتبعه المعلم في استخدام الوسائط ومدى اشتراك الطالب اشتراكاً إيجابياً في الحصول على الخبرة،وتشمل هذه المرحلة الإجراءات التالية:

- تهيئة المناخ المناسب للتعلم.
- تحديد الغرض من استخدام الوسيلة.
- مشاركة الطلاب الإيجابية في استخدام الوسيلة.

مرحلة التقويم:

كثيراً ما تنتهي مهمة الوسائل التعليمية (الوسائط) عند المعلم بمجرد الانتهاء من استخدامها، فينصرف الطلاب مباشرة بعض عرض الفيلم أو الخريطة أو الصورة، أو مشاهدة البرنامج،ويعتبر ذلك استخدام مبتور للوسائط التعليمية لا يؤدي إلى الغرض من استخدامها،ولكي تحقق الوسائط التعليمية الأهداف التي رسمها المعلم وأن التعلم المنشود قد تحقق لا بد من تعرف مدى تأثير الوسيلة المستخدمة على الطلاب ومعارفهم وخبراتهم المكتسبة.

أنواع الوسائل التعليمية:

اهتم التربويون لا سيما في ميدان تقنيات التعليم بتصنيف الوسائط التعليمية،واختلفت بالضرورة التصنيفات باختلاف الغرض من الاستخدام وطبيعة الوسيلة،وفئة المتعلمين،ولعل أبرز هذه التصنيفات ما يلي:

1ـ التصنيف على أساس الحواس:

وتنقسم إلى وسائط سمعية مثل التسجيلات الصوتية،وبرامج الإذاعة،ووسائط بصرية مثل وهي تخاطب حاسة النظر،مثل برامج التلفاز،والفيديو،والشرائح التعليمية.

2ـ التصنيف على أساس الحداثة:

وتنقسم إلى وسائط قديمة مثل السبورة الطباشيرية،والكتاب المدرسي،ووسائط حديثة مثل كاميرات التصوير والفيديو.

وباختصار يمكن تحديد أبرز الوسائط التعليمية في تدريس اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية وأكثرها شيوعاً في الوسائط التالية:

ـ التسجيلات الصوتية وذلك في تدريس القرآن الكريم، وعرض بعض القصص الدينية المسموعة.

ـ لوحات العرض الورقية والجلدية والوبرية لعرض بعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية.

ـ الصور والرسوم التوضيحية والمجسمات التوضيحية. الاسطوانات الإليكترونية وهي التي تعرف باسم الـ CD ولها دور كبير في تخزين المعلومات والمعارف،وعرض الخبرات التي يصعب عرضها ومشاهدتها في الواقع.

ـ الإذاعة من حيث عرضها لبعض الموضوعات ذات الصلة بالمقرر الذي يدرسه الطلاب.

- الصور الفوتوغرافية والتي تعرض مثلاً بعض مظاهر قدرة الله كالبرق، والأمطار، والبراكين، وغير ذلك.

معلم اللغة العربية وتكنولوجيا التعليم:

للمعلم مكانه خاصة في العملية التعليمية ، بل أن نجاح العملية التعليمية لا يتم ألا بمساعدة المعلم فالمعلم ما يتصف به من كفاءات وما يتمتع به من رغبة وميل للتعليم هو الذي يساعد الطالب على التعلم ويهيئه لاكتساب الخبرات التربوية المناسبة .

صحيح أن الطالب هو محور العملية التعليمية و أن كل شيء يجب أن يكيف وفق ميوله واستعداداته وقدراته ومستواه الأكاديمي والتربوي ، ألا أن المعلم لا يزال العنصر الذي يجعل من عملية التعلم والتعليم ناجحة وما يزال الشخص الذي يساعد الطالب على التعلم والنجاح في دراسته ومع هذا فان دور المعلم اختلف بشكل جوهري بين الماضي والحاضر، فبعد أن كان المعلم هو كل شيء في العملية التعليمية هو الذي يحضر الدروس، وهو الذي يشرح المعلومات وهو الذي يستخدم الوسائل التعليمية وهو الذي يضع الاختبارات الشهرية لتقييم التلاميذ ومدى استيعابهم للمنهج، فقد أصبح دوره يتعلق بالتخطيط والتنظيم والإشراف على العملية التعليمية أكثر من كونه شارحا في الفصل لمعلومات الكتاب المدرسي.

لا بد لنا قبل الحديث عن دور المعلم في عصر الإنترنت والتعليم عن بعد أن تستعرض دور المعلم بين القديم والحديث . حيث تغير دور المعلم تغيرا جذريا من العصر الذي كان يعتمد على الكراسة والقلم كوسيلة للتعلم والتعليم إلى العصر الذي يعتمد على الكمبيوتر وشبكة المعلومات وهذا التغير جاء انعكاسا لتطور الدراسات في مجال التربية وعلم النفس وعلم النفس التعليمي بخاصة وما تمخضت عنه من نتائج وتوصيات ، حيث كانت قديما تعتبر المعلم العنصر الأساسي في العملية التعليمية والمحور الرئيسي لها ، ولكنها الآن تعتبر الطالب المحور الأساسي .

وتبعا لذلك فقد تحول الاهتمام من المعلم الذي كان يستأثر بالعملية التعليمية إلى الطالب الذي تتمحور حوله العملية التعليمية وذلك عن طريق إشراكه في تحضير الدروس وشرح بعض أجزاء المادة الدراسية ، واستخدام الوسائل التعليمية والقيام بالتجارب المعملية والميدانية بنفسه، هذا التغير لم يحدث بشكل مفاجئ ولكنه جاء بشكل تدريجي ومر بعدة مراحل نوجزها في النقاط التالية :

1 ـ الملقن / المحاضر:

كان دور المعلم قديما يركز على تلقين المعلومات وحشو ذهن الطالب حيث كان يقدم معلومات نظرية تتعلق بالفلسفة والخيال وما وراء الطبيعة ولم يكن لها ارتباط بالواقع

العلمي . ونادرا ما كانت تتضمن فائدة عملية تطبيقية . علاوة على أنه لم يكن للطالب أي دور في العملية التعليمية باستثناء تلقيه لهذه المعلومات سواء كانت هذه المعلومات ذات معنى وفائدة بالنسبة له أم لا وما كان على الطالب في نهاية الأمر إلا حفظها صما بهدف استرجاعها وقت الامتحان فقط للنجاح والحصول على الشهادة الدراسية.

2ـ الشارح / الواصف :

أخذ دور المعلم يتطور بصورة وئيدة وخاصة بعد أن ثبت أن عملية التلقين ليس لها جدوى في تعليم الطالب وبناء شخصيته و أعداده للحياة ليصبح المعلم فيه شارحا للمعلومات مفسرا لها متوقفا عند النقاط الغامضة فيها ، وبهذا التطور فقد سمح المعلم للطالب المساهمة في العملية التعليمية عن طريق إتاحة الفرصة له بطرح بعض الأسئلة حول المعلومات التي لا يفهمها بحيث لا يتعدى ذلك سلطة المعلم ودوره السلطوي داخل الحصة . ومع محدودية هذه الفرصة للطالب إلا أنها ساعدته على استجلاء أهمية التعلم و إدراك معنى المادة الدراسية وقيمتها وفائدتها.

3 المستخدم / الممارس :

لقد شعر المعلم أن تلقين المعلومات وشرحها للطالب ليس كافيا لتوصيل ما يريد توصيله من معلومات ما لم يستخدم بعض الوسائل التعليمية التوضيحية من صور وملصقات ومجسمات وخرائط وغيرها ، ولكن دون أن يرافقها تخطيط لاستخدامها ، أو معرفة الهدف من أجراءها أو حتى توقيت استخدامها ومناسبتها للطالب . وكان استخدامها عشوائيا وقد تستخدم وقت حضور الموجة أو اللجان المتابعة لعرض دروس جيدة أمامهم ، ومع هذا فقد ساعد هذا الدور على أدراك ضرورة شرح المادة بشيء من التوضيح وربط ما يدرسه المعلم من مادة نظرية بالواقع المحسوس ، وأهمية أن يوظف الطالب حواسه في أثناء تعلمه ، ومع هذا فقط ظل المعلم هو المسيطر على العملية التعليمية المهيمن على مجريات أمورها ، المستخدم لوسائلها والمقيم لأداء طلبتها .

4ـ المخطط:

شهدت الفترة الأخيرة من النصف الثاني للقرن العشرين تطوراً في مجال تطبيق العلوم النفسية والتربوية ووافق هذا التطور استخدم الكمبيوتر التعليمي في العملية التعليمية ، ومع انتشار الكمبيوتر التعليمي في شتى مجالات الحياة بما فيها العملية

التعليمية . وقد نشأت الحاجة إلى تصميم البرامج التعليمية بطريقة مدروسة تتفق وخصائص المتعلمين وما يتصفون به من استعدادات وذكاء وقدرات وميول واتجاهات وغيرها ، وتراعي الفروق الفردية ، وتساعدهم على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في اقل وقت وجهد وتكلفة . و قد ظهر الوعي في أوساط التربويين بأن الطالب هو الذي يجب أن يستخدم الحاسوب بإشراف المعلم وبتخطيط منه.

12

الفصل الثاني عشر تقويم التحصيل اللغوي

مفهوم التقويم :

التقويم في اللغة من قوّم الشيء أي قدر قيمته، وقوم الشيء وزنه، وفي التربية قوم المعلم أداء الطلاب أي أعطاه قيمة ووزناً بقصد معرفة إلى أي حد استطاع الطلاب الإفادة من عملية التعلم المدرسية،وإلى أي مدى أدت هذه الإفادة إلى إحداث تغيير في سلوكهم وفيما اكتسبوه من مهارات لمواجهة مشكلات الحياة الاجتماعية.

والتقويم من أهم وأبرز مناشط العملية التعليمية،وأكثرها ارتباطاً بالتطور التربوي،فهو الوسيلة التي تمكننا من الحكم على فعالية عملية التعليم بعناصرها ومقوماتها المختلفة كما أنه العملية التي من خلالها يمكننا الحكم على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف المرجوة والمنشودة،وهو ليس عملية ختامية كما كان في السابق،بل أصبح التقويم عملية مستمرة تصاحب عملية تخطيط وتنفيذ ومتابعة المنهج.

ويمكن القول بأن التقويم يعني أنه:

تحديد مدى الانسجام والتوافق بين الأداء والأهداف،وبين النواتج الواقعية للتعلم والنواتج التي كانت متوقعة منه،ويتضمن التقويم تقديراً كمياً وكيفياً على ما يتم تقويمه،فهو بذلك عملية تشخيصية وقائية،حيث تهتم بتحديد نقاط القوة والضعف ،ثم تقديم العلاج المناسب من أجل التغلب على نقاط الضعف،وتدعيم أوجه القوة،وأخيراً يأتي الجانب الوقائي الذي يعمل على تفادي الوقوع في الخطأ عند تكرار المواقف التي كانت موضع التقويم من قبل.

الفرق بين التقويم والقياس:

تختلف عملية التقويم عن القياس ،من حيث إن التقويم أشمل وأعم،تتناول نواحي متعددة من الشيء المقوم،أما القياس فهو أضيق في معناه من التقويم،ويعني غالباً جمع معلومات كمية عن موضوع القياس،ولقد استخدمت كلمة قياس في اللغة الدارجة بكثرة جعلتها تعني أكثر من معنى وعلى الأخص في بعض اللغات الأجنبية.

ويعرف القياس بأنه تقدير الأشياء والمستويات تقديراً كمياً وفق إطار معين من المقاييس المدرجة، وذلك اعتماداً على الفكرة السائدة القائلة بأن " كل ما يوجد بمقدار، وكل مقدار يمكن قياسه" ،وتتوقف دقة ما نحصل عليه من نتائج على دقة المقياس المستعمل في القياس وعلى عوامل أخرى متباينة.

ويتضمن القياس علاوة على التقدير الكمي للظواهر المختلفة عملية مقارنة،ذلك لأن قياس الظاهرة بالنسبة للإطار الكمي أو المقياس الخاص بها يتضمن مقارنة نتيجة المقياس بغيرها.والقياس نوعان كما تشير رمزية الغريب(1996)؛ نوع مباشر كما يحدث حين نقيس طول قطعة من القماش أو طول عمود من الصلب،وقياس غير مباشر،كما يحدث حين نقيس درجة الحرارة بارتفاع الزئبق في الترمومتر،أو عندما نقيس تحصيل الطلاب في خبرة معينة بعدد من العوامل(الأسئلة) .

ويتأثر القياس بعدد من العوامل المختلفة ،منها:

- الشيء المراد قياسه أو السمة المراد قياسها.
- أهداف القياس.
- نوع المقياس.
- وحدة القياس المستخدمة.
- طريقة القياس ومدى تدريب الذي يقوم بالقياس وجمع الملاحظات.

خصائص التقويم الجيد:

لكي يكون التقويم جيداً ومحققاً لأهدافه التي وضع من أجلها لابد أن تتوافر فيه مجموعة من الشروط والمعايير اهتم بتحديدها التربويون وعلماء القياس والتقويم ،ومن هذه المعايير ما يلي:

- أن يكون التقويم علمياً،بحيث يتصف بالصدق والثبات والموضوعية.
- أن يكون التقويم مميزاً،بحيث يساعد على التمييز بين مستويات الطلاب(الفروق الفردية).
- أن يكون التقويم شاملاً، بحيث يتناول الجوانب الرئيسة للتعلم.
- أن يكون تعاونياً يشترك فيه المعلم والطالب والموجه ومدير المدرسة.
- أن يكون التقويم مرتبطاً بأهداف المنهج.
- أن يكون التقويم اقتصادياً في الوقت والجهد والتكاليف.
- أن يكون التقويم عملية إنسانية هدفها الرئيس مساعدة الطالب على النمو الشامل المتكامل.

أهداف التقويم:

تسعى عملية التقويم إلى تحقيق الأهداف التالية:

- إلقاء الضوء على مدى تحصيل الطلاب للمواد الدراسية المختلفة.
- إلقاء الضوء على مدى كفايات المعلمين.
- تزويد الآباء بمدى تقدم أبنائهم في التحصيل.
- يعطي مؤشراً للقائمين على العملية التعليمية بمدى فعالية البرامج التعليمية والمناهج المختلفة.
- تقويم نتائج التدريس من الخلال الحكم على نتائج التعلم.
- تحفيز الطلاب على المذاكرة والتحصيل.
- معرفة ما إذا كان الطلاب قد وصلوا إلى المستوى المطلوب في التحصيل.
- تجنب المعوقات التي تظهر أثناء العملية التعليمية.
- الكشف عن الميول والقدرات والاستعدادات لدى المتعلمين.

ويمكن تحديد مجالات التقويم في النقاط التالية:

- تقويم الطالب(التحصيل الديني/ الاتجاهات والميول/ المهارات)
- تقويم المعلم(الكفايات الدينية واللغوية والتربوية والدينية/ الأثر الذي يحدثه في المتعلم)
- تقدير التلاميذ لمعلمهم.
- تقدير الخبراء لكفايات المعلم.
- تقويم المنهج (الأهداف/ المحتوى/الطرائق/الأنشطة/الوسائط التعليمية/أساليب التقويم) .

التقويم الشامل :

اهتمت وزارة التربية والتعليم بمصر بتطبيق نظام التقويم التربوي الشامل على الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي بداية من العام الدراسي 2005م – 2006م.

وتهدف منظومة التقويم التربوي الشامل إلى تطوير نظام تقـويم المـتعلم بمرحلـة التعلـيم الأساسي كأحد المداخل الرئيسة لتحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليميـة، وذلـك مـن خـلال النظر إلى المتعلم نظرة شاملة لا تهمل أي جانب من جوانب شخصـيته؛ لـكي يكـون إنسـاناً سـوياً متوازنا قادراً على التعامل بكفاءة مع التحديات والمشكلات التي تفرضها الحياة المعاصرة.

أهداف استخدام نظام التقويم الشامل:

1ـ إعادة الدور التربوي للمدرسة المصرية الذي يكمن في تفعيل عمليات التعلم النشـط بمـا يحقق التفاعل بين المعلم والمتعلم.

2ـ توفير تغذية راجعة للمعلم والمـتعلم تسـاعد عـلى تطـوير الأداء وتعـرف مـدى تحقيـق الأهداف التعليمية.

3ـ تنمية القيم والاتجاهـات الإيجابيـة لـدى المـتعلم وإشـعاره أن كـل مـا يـتم في العمليـة التعليمية هو من أجله.

4ـ يعطي المتعلم صورة عن الفرص العلمية والمهنية المستقبلية.

5ـ اكتشاف ورعاية وتشجيع المواهب.

6ـ نشر ثقافة التقييم الذاتي لدى أفراد المؤسسة التعليمية.

أسس التقويم التربوي الشامل:

حددت وزارة التربية والتعليم (2005/9/10م) عـدة أسـس يرتكـز عليهـا التقـويم التربـوي الشامل وهي :

1ـ أنه نشاط يرافق عمليتي التعليم والتعلم في جميع مراحلها.

2ـ أنه يرتبط بشئون الحياة الفعلية وبواقع ما يمارسه المتعلم في حياته اليومية.

3ـ سير عملية التقويم وفق قوائم التشخيص وملف الإنجاز وما وصل إليه المتعلم من إنجـاز مع تحديد نقاط القوة والضعف في كل إنجاز .

4ـ التأكيد على مبدأ المسـاندة المسـتمرة الدائمـة والاهـتمام بـالمتفوقين والمتميـزين ، وإعطـاء أهمية ورعاية لذوي الاحتياجات الخاصة. (وزارة التربية والتعليم: 2005، ص ص 2-3) .

الوسائل الرئيسة للتقويم الشامل:

وفي إطار اهتمام وزارة التربية والتعليم بمصر بالتقويم التربوي الشامل قامت بتحديد الوسائل التي تجرى عملية التقويم الشامل من خلالها وهي كالآتي :

1ـ ملف إنجاز المتعلم: ويشتمل هذا الملف على الأعمال التحريرية المتنوعة ، والأداءات الشفهية والمناقشات الصفية، والأنشطة المصاحبة للمادة، والسلوك.

2ـ اختبارات نهاية الفصل الدراسي.

3ـ الأنشطة اللاصفية: مثل جماعة الإذاعة وجماعة الصحافة، وجماعة الخطابة والمناظرات، وجماعة المكتبة، وجماعة الكشافة، والجماعة العلمية، وجماعة الموسيقى، وجماعة التمثيل.

أساليب التقويم:

تتعدد أساليب التقويم بتعدد الأهداف التي تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقها،ولأن عملية التقويم تتسم بالشمول والتكامل، فهي تتناول جميع جوانب التعلم الثلاثة: المعرفية، والوجدانية، والمهارية، ويكاد يتفق التربويون على الأساليب الشائعة للتقويم، والمرتبطة بالجوانب الثلاث السابقة.

1 ـ أساليب تقويم الجانب المعرفي:

تقتصر أساليب تقويم الجانب المعرفي على الاختبارات التحصيلية،وهي تسعى إلى تقويم نمو المتعلم في مهارات:التذكر،والاستيعاب،والتطبيق،والتحليل،والتركيب والتقويم .

الاختبارات الشفهية:

تلعب الاختبارات دوراً مهماً ومميزاً في الدراسات التربوية واللغوية باختلاف أنواعها ومجالاتها، الوصفية، والتجريبية، والارتباطية. حيث توفر الاختبارات بيانات كمية عن السمات أو الخصائص المقاسة بدرجة عالية نسبياً من الصدق والثبات.

والاختبارات التربوية أدوات صممت لوصف وقياس عينة من جوانب معينة للسلوك الإنساني، وتستخدم للمقارنة بين الأشخاص وبين الجماعات. ويمكن حصر الأغراض التي تستخدم فيها الاختبارات فيما يلي :

أ ـ المسح : جمع المعلومات والبيانات عن واقع معين مثل معرفة مستوى التحصيل العام للمفحوصين في مجال أو أكثر أو حصر الكفاءات من تخصصات معينة.

ب ـ التنبؤ : معرفة مدى ما يمكن أن يحدث من تغيير على ظاهرة أو سلوك ما . ويوفر التنبؤ كثيراً من الجهود بالنسبة للمؤسسات التي تعني بإعداد الكوادر البشرية.

ج ـ التشخيص والعلاج : أي تحديد نواحي الضعف والقوة في مجال معين، وتقديم العلاج لحل نواحي الضعف.

وتتنوع الاختبارات المستخدمة في مجالات تعليم اللغة العربية ، ومن أهم هذه الاختبارات ما يلي :

أ ـ اختبارات الكفاءة اللغوية .

ب ـ اختبارات التحصيل الديني .

ج ـ اختبارات الاستعداد اللغوي.

د ـ اختبارات التنوير الديني.

هـ ـ اختبارات القيم الدينية .

و ـ اختبارات الوعي اللغوي .

صفات الاختبار الجيد :

يتصف الاختبار الجيد بعدة خصائص منها ما يلي بصورة موجزة :

أ ـ **الموضوعية :** عدم اختلاف المصححين في تقدير الإجابات عن أسئلة الاختبار والتخلص إلى أقصى حد ممكن من الذاتية .

ب ـ **الصدق :** أي قياس الاختبار لما وضع أصلاً لقياسه. ويعرف إحصائياً على أنه معامل ارتباط بين علامات الفرد على الاختبار وبين علامات اختبارات مثالية أخرى تقيس نفس الخصائص.

ويوجد عدة طرائق لقياس صدق الاختبارات منها :

ـ صدق المضمون أو صدق المحتوى.

ـ الصدق التنبؤي.

ـ الصدق التلازمي.

ـ صدق المحكمين.

ـ الصدق التطابقي.

ـ الصدق الظاهري.

ـ الصدق العاملي.

ج ـ الثبات :

أي أن علاقة الفرد لا تتغير جوهرياً بكرار إجراء الاختبار على نفس الأشخاص وتحت نفس الظروف . ويحدد الثبات بعدة طرائق تجريبية وإحصائية منها :

أ ـ طريقة إعادة الاختبار.

ب ـ طريقة التجزئة النصفية.

ج ـ طريقة الصور المتكافئة.

وهناك مجموعة من العوامل التي قد تؤثر على ثبات الاختبار منها:

أ ـ طول الاختبار.

ب ـ زمن الاختبار.

ج ـ تجانس المفحوصين.

د ـ مستوى صعوبة الاختبار.

هـ ـ درجة تمييز الاختبار.

و ـ صياغة فقرات الاختبار.

ز ـ حالة المفحوصين.

ح ـ التخمين والتنبؤ.

خطوات إعداد الاختبارات :

1 ـ تحديد الغرض من الاختبار.

2ـ تحديد السمة المقاسة (الأهداف الإجرائية) .

3 ـ تحديد مجال الاختبار (محتوى الاختبار) .

4ـ تحديد نوع فقرات الاختبار.

5ـ إعداد الصورة المبدئية للاختبار.

6ـ تحكيم الاختبار .

7 ـ تطبيق الاختبار على عينة من أفراد مجتمع الدراسة.

8 ـ إعداد الاختبار في صورته النهائية.

9 ـ اشتقاق دلالات صدق وثبات الاختبار.

10 ـ اشتقاق معايير الاختبار.

وتنقسم الاختبارات إلى نوعين أساسيين هما:

ـ الاختبارات الشفهية.

ـ الاختبارات التحريرية.

الاختبارات الشفهية :

تعد الاختبارات الشفهية من أقدم الوسائل التي استخدمت لتحديد استيعاب الطلاب، لاسيما في العلوم الدينية، حيث كان المعلم أو الشيخ يسأل طلابه بعد الدرس أو بعد الفترة التدريسية عما فهمه. ولا شك في أن الاختبارات الشفهية أهميتها في تقدير وتقويم قدرة الطالب في المهارات اللغوية مثل القراءة والتحدث والتلاوة. وكذلك الحكم على مدى استيعابه للحقائق والمعلومات والمفاهيم الدينية.كما أن من مميزات الاختبارات الشفهية أنها تعطي فرصة للمعلم للقيام بتصحيح أخطاء الطلاب مباشرة.

الاختبارات التحريرية:

وتنقسم الاختبارات التحريرية إلى نوعين أساسيين هما:اختبارات المقال،والاختبارات الموضوعية.

1ـ اختبارات المقال:

تتيح اختبارات المقال الفرصة للطلاب للتعبير عن أنفسهم بالصورة التي يرونها،كما أنها تنمي القدرة على الكتابة والصياغة للأفكار والإبداع الكتابي،ونقد وتقييم الأفكار والآراء.

ويمكن تقسيم اختبارات المقال في التربية الدينية الإسلامية إلى نوعين، هما:

ـ الاختبارات ذات الإجابة المطولة.

ـ الاختبارات ذات الإجابة المحدودة.

خصائص الاختبارات المقالية:

ـ سهولة البناء والتصميم.

ـ الكفاءة في قياس الكثير من القدرات المعرفية مثل القدرة على تكوين رأي،والدفاع عنه ونقد الأفكار.

ـ تتيح للمتعلم فرصة تنظيم الإجابة وترتيبها.

عيوب الاختبارات المقالية:

ـ لا تغطي أسئلتها جميع موضوعات المقرر الدراسي.

ـ تأخذ وقتاً طويلاً في تصحيحها.

ـ التصحيح قد يتأثر بعوامل ذاتية من قبل المصحح.

2ـ الاختبارات الموضوعية:

الاختبارات الموضوعية هي الاختبارات التي لا يتأثر تصحيحها بالحكم الذاتي للمصحح، وللاختبارات الموضوعية أنواع متعددة، نذكر منها:

<u>(أ)الاختيار من متعدد:</u>

وتستخدم في التعريف والغرض والسبب ومعرفة الخطأ والتمييز والتشابه والترتيب.

مثال: المراد بالنفاق الأكبر هو:

ـ تظاهر الإنسان بالخير وهو يعمل الشر.

ـ أن يظهر الإنسان الإيمان بالـلـه ويبطن عكس ذلك.

ـ خيانة الأمانة والغدر بالعهد.

الكذب والمكر والخديعة.

وهناك قواعد لتصميم اختبار الاختيار من متعدد منها:

ـ يجب إعطاء تعليمات واضحة عن الاختبار.

ـ أن تكون الإجابات مرتبطة بالمقدمة.

ـ أن يخلو السؤال من إشارات معينة تدل على الإجابة الصحيحة.

ـ أن تتساوى البدائل في الطول ودرجة التعقيد.

<u>ب ـ اختبار الصواب والخطأ:</u>

وفي هذا النوع من الاختبارات الموضوعية تعرض على الطالب مجموعة من الأسلة أو العبارات بعضها صحيح،وبعضها الآخر خطأ،ويطلب منه تحديد العبارات الصحيحة من الخاطئة.ونسبة التخمين فيها عالية جداً

مثال:

* ميقات أهل اليمن للحج هو يلملم

* الحكمة من إرسال الرسل تكريمهم.

* حد السرقة هو قطع اليد.

<u>ج ـ اختبار المزاوجة:</u>

وهو أكثر الاختبارات الموضوعية شيوعاً في معرفة معاني الكلمات أو الشخصيات،أو الصفات التاريخية ،ويتكون الاختبار من قائمتين،الأولى تتضمن مجموعة من الكلمات والعبارات،والثانية تتضمن عبارات أو كلمات مرتبطة بها.

مثال:

الصدّيق هو	عثمان بن عفان
شهيد كربلاء	أبو بكر
ذو النورين	الحسين بن علي

<u>د ـ اختبارات التكملة:</u>

وهي اختبارات تمتاز بسهولة الإعداد والتصحيح،وفيها يقدم المعلم عبارة للطلاب تتضمن فراغاً ويطلب منه أن يقوم بتكملة هذا الفراغ،ولابد أن تكون العبارات خالية من الغموض حتى يسهل على الطالب إكمال الفراغ، وكذلك مراعاة كتابة العبارات بطريقة تثير تفكير الطلاب.

مثال:

يتكون القرآن الكريم من .... سورة،وكل سورة تتكون من عدد مـن ....،وأول سورة نزلت في القرآن الكريم هي سورة...........

2 ـ أساليب تقويم الجانب المهاري:

وهي تقيس قدرة المتعلم في عدد من المهارات المختلفة ،قام فرانك سبارزو بتحديـدها في الاختبارات التالية:

- ـ اختبارات التعرف: وتتطلب من الطلاب ذكر أسماء بعض الشخصيات أو الأشياء التي يتعرف عليها.
- ـ اختبارات الأداء:وهي الاختبارات التي يطلب فيها من الطالب أداء عمل معين .
- ـ اختبارات الإبداع: ويطلب فيها من الطالب القيام بأداء مهارة مثل التلاوة بقراءات مختلفة.

3 ـ أساليب تقويم الجانب الوجداني:

ويقصد بالجانب الوجداني الاتجاهات والميول والاهتمامـات المختلفـة لـدى المتعلمين،وهـو مـن أكـثر الجوانـب إهـمالاً في القيـاس والتقويم،بـالرغم مـن خطورتـه في الكشـف عـن شخصـية الطالب.

ومن أساليب تقويم المجال الوجداني لا سيما في مجال تدريس اللغة العربية ما يلي:

<u>1ـ مقاييس الاتجاه:</u>

وهــي تكشــف عــن اتجاهــات الطــلاب وتوجهــاتهم المختلفــة الدينيــة أو نحــو المــادة المتعلمة،وهي تقيس مدى قبول الشخص أو رفضه لهذه الموضوعات أو مدى تأييـده أو معارضـته لها.

<u>2ـ الاستبانات:</u>

ويختلف هذا النوع عن غيره في أنه يتيح الفرصة لجمع أكبر عدد مـن الآراء حـول موضوع معين ،ولا يستغرق إلا فترة وجيزة.ومن أنواعه الاستبيان المفتوح، ويتضمن عـدداً من الأسئلة ويترك الفرد الذي يطبق الاستبيان الحرية الكاملة في اختيار الإجابة التي تبدو مناسبة له. والاستبيان المغلق وفيه يعطى لكل سـؤال إجابـة لهـا عـدة احـتمالات بحيـث

يتم الاختبار ،وهناك الاستبيان المصور ويقدم على هيئة مجموعة من الصور والرسوم ويصلح للأطفال صغار السن أو الأميين.

<u>ومن خصائص الاستبيان الجيد:</u>

ـ أن يدور حول موضوع له أهمية كبرى.

ـ أن تتميز الأسئلة بالدقة والوضوح.

ـ أن يكون موجزاً بحيث لا يؤدي إلى الملل .

ـ أن تكون أسئلة الاستبيان في صورة مجموعات متتابعة،تدور أسئلة كل مجموعة حول موضوع معين، أو مجال محدد.

<u>3ـ بطاقات الملاحظة:</u>

وتعتبر وسيلة مهمة نظراً لما لها من طابع خاص يميزها عن بقية الوسائل، إذ أنها تلقي الضوء والاهتمام على أفعال المتعلم وليس على أقواله.

<u>وتتلخص إجراءات الملاحظة في النقاط الآتية :</u>

أ ـ تحديد السلوك الملاحظ.

ب ـ إعداد دليل الملاحظة.

ج ـ اختيار عينات سلوكية ممثلة للملاحظة.

د ـ إعداد بطاقة الملاحظة.

هـ ـ عملية الملاحظة.

و ـ التأكد من صدق الملاحظة.

ز ـ تسجيل بيانات الملاحظة.

ح ـ التفسير.

ويمكن للباحث أن يستخدم أكثر من أداة لجمع المعلومات بالملاحظة، ولعل أهمها ما يلي:

أ ـ قوائم الشطب .

ب ـ مقاييس التقدير .

ج ـ السجلات واليوميات.

د ـ مقاييس العلاقات السوسيومترية.

مراجع الكتاب

أولاً ـ المراجع العربية:

- إبراهيم قشقوش(1989): سيكولوجية المراهقة. القاهرة،مكتبة الأنجلو المصرية
- أحمد حسن حنورة (1982) : مقياس التمكن من القدرات والمهارات الأساسية للغة العربية (مستوىا لمثقفين وطلاب الجامعات) . كلية التربية ـ جامعة طنطا.
- أحمد حسن حنورة (1988) : دراسة تحليلية لمدى مناسبة المهارات اللغوية للمراحل المختلفةوفقاً لأراء عينة من الموجهين والمدرسين. مجلة كلية التربية ـ جامعة طنطا آرثر كوستا (1997) :قراءات في تعليم التفكير .ت: جابر عبد الحميد. دار النهضة العربية ـ
- أحمد الخليوي (2003) : فن القراءة ـ منتدى البرمجة اللغوية
- السيد عبد الحميد سليمان (2003) : سيكولوجية اللغة والطفل . دار الفكر العربي
- آلن مولي وآلن دف(1997): استخدام الأساليب المسرحية في تعلم اللغة.ترجمة:علي الغامدي، الرياض،مكتبة العبيكان
- آمال حمزة المرزوقي(1998):الجدل والحوار أسلوبان للتربية في القرآن الكريم..القاهرة..
- أمل علي المخزومي(1995): دور الاتجاهات في سلوك الأفراد والجماعات.رسالة الخليج العربي . الرياض.مكتب التربية العربي.
- أنور محمد الشرقاوي (1991) : التعلم ـ نظريات وتطبيقات. مكتبة الأنجلو المصرية ـ
- بشير عبد الرحيم الكلوب(1988): التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم.عمان.دار الشروق.
- بليغ حمدي إسماعيل (2001):أثر استخدام أسلوبين للمناقشة في تدريس التربية الإسلامية على التحصيل الديني والاتجاه نحو بعض قضايا المقرر لدى طلاب الصف الأول الثانوي.رسالة ماجستير غير منشورة ـ كلية التربية ،جامعة المنيا.
- بليغ حمدي إسماعيل(2002): التربية الإسلامية وبناء المجتمع المعاصر. صحيفة الندوة. مكة المكرمة ـ السعودية.
- بليغ حمدي إسماعيل(2004): أهمية تدريس التربية الدينية الإسلامية. آفاق الجامعة، تصدر عن المركز الإعلامي بجامعة الملك خالد.أبها ـ السعودية.
- بليغ حمدي إسماعيل(2004) : التربية الأخلاقية والتحديات التي تواجهها. آفاق الجامعة، تصدر عن المركز الإعلامي بجامعة الملك خالد.أبها ـ السعودية.
- بليغ حمدي إسماعيل (2008) فعالية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في اكتساب واستخدام هذه الاستراتيجيات والكفاءة اللغوية لدى طلاب شعبة التعليم الابتدائي (اللغة العربية والتربية الدينية) بكلية التربية. رسالة دكتوراه غير منشورة ـ جامعة المنيا.
- بليغ حمدي إسماعيل (2010): الرائي ـ مقالات في فقه الوطن والمواطنة . القاهرة ـ مكتبة الكرمة الثقافية. الطبعة الأولى.
- تشومسكي(1996): اللغة والعقل، ترجمة بيداء العلكاوي، دار الشئون الثقافية العامة، بغداد- العراق.
- تيسير طه وآخرون(1992):أساليب تدريس التربية الإسلامية. عمان.دار الفكر للنشر.

- ثائر حسين وعبد الناصر فخرو (:2002) :دليل مهارات التفكير . دار الدرر ، عمان
- جابر عبد الحميد جابر(1999): استراتيجيات التدريس والتعلم. ،دار الفكر العربي.
- جاك ريتشاردز، ثيو روجرز(1990): مذاهب وطرائق في تعليم اللغات. الرياض .
- جميل صليبا(1987): معجم المصطلحات الفلسفية بالألفاظ العربية والإنجليزية والفرنسية.بيروت.دار الكتاب اللبناني.
- جودث جرين (1990): التفكير واللغة . ترجمة :عبد الرحمن بن عبد العزيز.الرياض
- جوزيف لومان(1989) : إتقان أساليب التدريس. عمان،مركز الكتب الأردني.
- جيلان بتلر وتوني هوب (1998) : إدارة العقل ـ تدريب العقل على التركيز وترتيب الأفكار لرفع مستوى قدراتك العقلية . مكتبة جرير ـ الرياض .
- حامد عبد السلام زهران(1995): علم نفس نمو الطفولة والمراهقة.القاهرة،عالم الكتب.
- حسن جعفر الخليفة(2003): المنهج المدرسي المعاصر. الرياض. مكتبة الرشد.
- حسن حسين زيتون(1994): تصنيف الأهداف التدريسية محاولة عربية. ،دار المعارف.
- حسن سيد شحاتة(1996): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق.القاهرة،الدار العربية للكتاب.
- حسين مؤنس(1999) : المصريون والحضارة. القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- حنان عبد الحميد العناني(2000): الدراما والمسرح في تعليم الطفل.عمان ،دار الفكر
- خديجة محمد حاجي(2000) :تعليم التفكير الإبداعي والناقد من خلال مقرر البلاغة والنقد لطالبات الصف الثالث الثانوي الأدبي بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ،جامعة الملك عبد العزيز.
- ابن خلدون (1981): مقدمة ابن خلدون. القاهرة. دار نهضة مصر. الطبعة الثالثة.
- داوسن (1989) : الدراما والدرامية.ت/ جعفر الخليلي. منشورات عويدات،باريس.
- داود عبده (1979) : نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً . مؤسسة دار العلوم ـ الكويت. ط1
- راتب قاسم عاشور (2003) : أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. عمان .
- ربيكا أكسفورد (1996) : استراتيجيات تعلم اللغة. ترجمة السيد محمد دعدور. مكتبة الأنجلو المصرية . القاهرة.
- رشدي أحمد طعيمة (1998) :الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية . إعدادها، تطويرها، تقويمها. دار الفكر العربي ـ القاهرة.
- رشدي أحمد طعيمة (1998): مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي. دار الفكرالعربي
- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع (2000) : تعليم العربية والدين بين العلم والفن . دار الفكرالعربي ـ القاهرة.
- رشدي أحمد طعيمة ومحمد علاء حلمي (2006) : تعليم القراءة والأدب ـ استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع. دار الفكر العربي ـ القاهرة.
- رشيد البكر النوري (2002): تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي. الرياض،
- رمزية الغريب(1996) التقويم والقياس النفسي والتربوي. القاهرة.مكتبة الأنجلو المصرية.

- روث بيرد وجيمس هارتلي(1992): التعليم والتعلم في الجامعات والمعاهد العليا.جدة. مركز النشر العلمي،جامعة الملك عبد العزيز.
- سامح جميل عبد الرحيم(1997):وعي معلمي المستقبل بالمشكلات الاجتماعية في المجتمع العربي. دراسة ميدانية .مجلة البحث في التربية وعلم النفس.كلية التربية جامعة المنيا،العدد الثالث،المجلد العاشر يناير،ص ص256ـ282.
- سمير شريف استيتية (2001) : علم اللغة التعلمي . أربد ، الأردن ـ دار الأمل .
- سمير عبد الوهاب أحمد (1988) : المهارات اللغوية العامة للدراسة الجامعية وتقويم منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوئها. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بدمياط،
- سهام محمد العراقي(1983): في التربية الأخلاقية ـ مدخل لتطوير التربية الدينية. الإسكندرية.مكتبة المعارف الحديثة.
- السيد محمد أبو هاشم (1999): ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.مجلة كلية التربية بالزقازيق،العدد33،سبتمبر.
- السيد ياسين(1999): أبعاد الشخصية المصرية.القاهرة.الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ابن شرف النووي(1989): رياض الصالحين. القاهرة،مكتبة الحديث.
- صفاء يوسف الأعسر(2000): الإبداع في حل المشكلات. القاهرة. دار قباء.
- طه علي الديلمي وسعاد الوائلي(2003) : الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية. عمان
- عبد الحميد يونس(1998): مجتمعنا. القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي (د.ت): التدريس المصغر في ميدان تعليم اللغات الأجنبية وتطبيقه في برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- عبد العزيز السريع،تحسين إبراهيم (1993): المسرح المدرسي في دول الخليج العربية ـ الواقع وسبل التطوير. الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- عبد اللطيف خليفة(1993): سيكولوجية الاتجاهات. القاهرة،دار غريب.
- عبد المعطي نمر موسى(1992): أساليب تدريس الشريعة الإسلامية منهج وتطبيق.الأردن،دار الكندي للنشر والتوزيع.
- عبد المنعم الحفني(1994):موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. القاهرة. مكتبة الأنجلو
- عبد المنعم المليجي(1955): تطور الشعور الديني عند الطفل والمراهق. القاهرة.منشورات جماعة علم النفس التكاملي.
- عزت عطوي (2007) : أساليب البحث العلمي . دار الثقافة للنشر . عمان ، الأردن.
- فؤاد البهي السيد(1998): الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة. القاهرة.
- فؤاد مرسي(1999): أبعاد الشخصية المصرية. القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- فتحي عبد الرحمن جروان(2002) : تعليم التفكير،مفاهيم وتطبيقات. عمان،الأردن.
- فتحي علي يونس (2001) : استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية . القاهرة ، مطبوعات كلية التربية ، جامعة عين شمس

- فتحي علي يونس ومحمود كامل الناقة (1987) : تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته. المنصورة ، شركة عامر.
- فتحي علي يونس،محمود كامل الناقة(1998) : أساسيات تعليم اللغة العربية . دار الثقافة ـ القاهرة.
- فتحي علي يونس ومحمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة(1999): طرق تدريس اللغة العربية . برنامج تدريب المعلمين الجدد غير التربويين. برنامج تحسين التعليم الأساسي. القاهرة
- فريد جبرائيل نجار(1960): قاموس التربية وعلم النفس التربوي. بيروت. منشورات الجامعة الأمريكية.
- أبو القاسم الزمخشري(1985): أساس البلاغة. القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- كمال عبد الحميد زيتون(1997): التدريس نماذجه ومهاراته. الإسكندرية. المكتب العلمي
- كينث هوفر(1988) دليل طرائق التدريس في المدارس الثانوية.دمشق. سلام للترجمة والنشر.
- لورانس بسطا ذكري(1995): مهارات الدراسة والاستذكار،الدافعية الدراسية والابتكار:دراسة عاملية مقارنة . مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد(28) .
- مجمع اللغة العربية(1972): المعجم الوسيط .بيروت. دار إحياء التراث العربي.
- مجمع اللغة العربية(1990): المعجم الوجيز. القاهرة. الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.
- محمد بن أبي بكر الرازي(1993): مختار الصحاح. بيروت. مكتبة لبنان.
- محمد حبيب اللـه (2000) : أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق. عمان
- محمد حمود (1993) : تدريس الأدب، استراتيجية القراءة والإقراء. ديداكتيكا. الرباط.
- محمد رأفت عثمان(1991):الحقوق والواجبات والعلاقات الدولية في الإسلام ،دار الضياء.
- محمد زياد حمدان(1998): الحوار والأسئلة الصفية ـ إثارة التفكير بالتربية.الأردن.
- محمد شحادة زقوت (1997) : المرشد في تدريس اللغة العربية . الجامعة الإسلامية .
- محمد طه (2006) : الذكاء الإنساني. اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية. عالم المعرفة.
- محمود كامل الناقة (1997) : البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات أسسه وإجراءاتها.
- محمود كامل الناقة (2001):تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه مناهجنا الدراسية . كلية التربية ـ جامعة عين شمس.
- مسفر الزهراني(2004): استراتيجيات الكشف عن الموهوبين والمبدعين. مكة المكرمة
- مصطفى إسماعيل موسى(1997): تدريس التربية الإسلامية،أسس نظرية ونماذج تطبيقية. جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- مصطفى إسماعيل موسى(1998): تدريس التربية الإسلامية للمبتدئين،المنهج والطريقة.العين. دار الكتاب الجامعي.
- مصطفى إسماعيل موسى(2002): قضايا وتجارب حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها.المنيا.دار الصفا للطباعة.
- مصطفى إسماعيل موسى(2002): طرائق تدريس التربية الدينية الإسلامية.المنيا..

- ميشال زكريا(1982) : الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، الطبعة الأولى، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان.
- ناصر حسين الموسوي(1991): أنواع الأسئلة الشفوية التي يستخدمها معلمو التاريخ.القاهرة،دراسات في المناهج وطرق التدريس.
- نبيل علي(1998):العرب وعصر المعلومات. القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- نعمات أحمد قاسم (1996): التوجه الديني الظاهري والجوهري وعلاقته ببعض الاستجابات العصابية لدى طلاب الجامعة.رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة جنوب الوادي.
- هاشم السامرائي(1994): طرائق التدريس وتنمية التفكير.الأردن
- وزارة التربية والتعليم (2005) :قرار تطبيق نظام التقويم التربوي الشامل على الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي.
- يوسف قطامي وخالد الشيخ(1992): الأسئلة الصفية وصياغتها. رسالة المعلم،الأردن.
- يوسف قطامي ونايفة قطامي(2001): سيكولوجية التدريس.عمان.دار الشروق.

ثانياً ـ المراجع الأجنبية:

- Ahmad,M. Abdelhafez(2005):The Effects of a Suggested Training Program in Some Metacognitive Language Learning Strategies on Developing Listening and Reading Comprehension of First Year EFL Students. MA. Faculty of Education .Minia University.
- Amal Farid Abo – Hadid(2000) :The Effectiveness of the Cognitive andMetacognitive Strategies on Developing Secondary School Students Receptive Skills. Ph.D. Women College for Arts, Science and Education. Ain Shams University.
- Anita Wenden(1998): Learner Strategies for Learner Autonomy. Prentice Hall. New York.
- Alesandro&Patriza(2000) : Metacognition Knowledge about Problem
- Solving methods. British Journal of Educational Psychology.vol.70,part1,March,pp1-15.).
- Alexander Von Humboldt(2002):Linguistic Proficiency. Online, www.google. htm.p.1
- Azza Ahmed Hamdy(2002):Implementing Metacognition Strategies to Enhance the Non Specialized EFL Teachers Reading Comprehension ,Awareness and Interests. Faculty of Education Journal. Zagazeg University. No.40,pp.283-370.
- Barbara,G.Davis(1993): Tools For Teaching .san Francisco, josses .
- Brown(1986):The Role of metacognition in reading and studying in orasanu Ed reading comprehension.Hillsdale.
- Chapllen(1971):Dictionary of Psychology- new York.
- Francis Hunkins(1995):Teaching Thinking Through Effective Questioning.Noorwood.
- Payne & Manning (1996) :Self –Talk for Teachers and Students: Metacognitive Strategies For Personal and Classroom Use.University of Georgia. http://www . Metacognition .Edu/ Google .htm
- Jedge,O.J (1990) :The Effect of Concept Mapping on StudentsAnxiety
- and Achievement Biology. Journal of Research in Science Teaching.Vol.27,No.10,pp.951-960.

- Kramasch Claire (1996): Proficiency Plus: The Next Step. ERIC Digest .:http://www . Proficiency .Edu/ .htm
- Lee Swanson & Trahan(1996) :Learning Disabled and Average Readers Working Memory and Comprehension: does metacognition play a role?. British Journal of Educational Psychology.N.66.pp333-355.
- Mahmoud, Ezz Al Arab(2003) :Utilisation des Strategies Metacognitives pour le Developpement des competences de la lecture Critique en Francais Chez les Edudiants de Facultes de Pedagogie. These de magestere. Universite de Mansoura Faculte de Pedagogie Damiette.
- Micheal Guerero (1995): Hand Book of English Language Proficiency Tests.EAC- WEST .New Mexico Highlands University. December,A//HANDBO.HTM.
- (130) Micki.C, (1999) : A Study of the Effects of Metacognition on Reading Comprehension . Master Project , San Diego State University. http://www . read metacognition .Edu/ Google .htm
- (131)Oneil&Abedi(1996): Reliability and Validity of a state Metacognitive
- Inventory: Potential for Alternative Assessment. Journal of Educational Psyhology,vol.80,No4,pp234-245.
- Sahar. EL Shoura (1999) : The Effectiveness of some Metacognitive Strategies on Developing Critical Reading Awareness of prospective Teachers of English. PII,D. Dissertation of Zagazig University.
- Saleh , Saleh M (1999):Cognitive and Metacognitive Learning Strategies used by Adult Learners of Arabic as a Foreign Language .M.,ED. Dissertation Abstracts International. Vol.60,No.11,May.
- Schrew & Dennison (1994) : Assessing Metacognitive Awareness. Contemporary Educational Psychology. Vol.19-No,4,pp.460-475.
- Schraw,G (1997):The Effect of Generalized Metacognitive Knowledge Test Performance and Confidence Judgments. Journal of Experimental Education .Vol 65-N2.pp135-146
- Stipek, D (1998) : Motivation to Learn . From Theory to Practice.
- London, Allyn and Bacon.
- Susan Sunny(2004) : Metacognition in the Adult Learner. MA. Weber State University, Ogden UT,USA.. .:http://www . Metacognition .Edu/ Google .htm
- Symons &Others(1999):Middle School Students information seeking Skills
- and Metacognitive Awareness. Poster presented at the Biennial meeting of the Society . Research in Child Development.April.pp15-18.
- Syndy Stone(1998) : Metacognition, Reading, and Test Taking . Ed.D. Tennessee University. Dissertation Abstracts International. Vol.59,No.9.March.
- Vassos& Lidgus(1996): Increasing Achievement of At –Risk Students Through the Use of Metacognitive Strategies .Master Action Research Project ,St. Xavier University.p.79.
- William Halsey(1977):Merite Students Dictionary-vol 1
- Wong , B (1986) : Metacognition and Special Education: A Review of AView. Journal of Special Education. Vol.20,No.1,pp.9-29.
- Zohreh Eslami Rasekh (2003) : Metacognitive Strategy Training.



استراتيجيات

تدريس اللغة العربية

أطر نظرية وتطبيقات عملية

دار المناهج للنشر والتوزيع
Dar Al-Manahej Publishers

عمان-شارع الملك الحسين- عمارة الشركة المتحدة للتأمين
هـــاتف ٤٦٥٠٦٢٤ ص. ب ٢١٥٣٠٨ عمان ١١١٢٢ الأردن

www.daralmanahej.com
info@daralmanahej.com